وزارة الثقافة
الهيئة العامة السورية للكتاب

تنمية مهارات القراءة والكتابة

استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم

د. حاتم حسين البصيص



تنمية مهارات القراءة والكتابة

استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم



تصميم الغلاف

شادي العيسمي

د. حاتم حسين البصيص

تنمية مهارات القراءة والكتابة

استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم

منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب

وزارة الثقافة - دمشق ٢٠١١م



تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم/ حاتم حسين البصيص .- دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠١١م .- ٣٢٨ ص؛ ٢٤ سم.

١- ٣٧٢,٦ ب ص ي ت ٢- ٤١٠,٧ ب ص ي ت
٣- العنوان ٤- البصيص

مكتبة الأسد

الإهداء

إلى كل معلّم غيور على اللغة العربية

وإلى كلّ مهتم بتعليمها وتطويرها

أهدي هذا الكتاب


الهيئة العامة
السورية للكتاب

m

تطالعنا نظريات علم النفس والتربية كل يوم بما هو جديد في ميدان التعليم والتدريس، فنقع على طرائق تعليمية مختلفة هنا وهناك، تحاول النهوض بالمتعلم واستنهاض قدراته؛ لتوظيفها في اكتساب المعارف والمهارات، ويبقى المجال مفتوحاً لاقتراح طرائق جديدة، يمكن للمعلم استخدامها وتطبيقها في تعليم تلاميذه، فيختار ويكيّف ما يشاء من الطرائق لتناسب جمهوره من المتعلمين، شريطة أن يتّبع في هذا الأسس الصحيحة للتعلم؛ معتمداً على جهده وإحساسه بالمسؤولية تجاه مهنته وطلبته، ومسترشداً بحسّه التربوي وبكفاءته وتميّزه في عمله وتدريسه.

لقد شهد الربع الأخير من القرن الماضي تطوّرات كثيرة، في شتى المجالات التربوية والنفسية، وخاصة ما يرتبط منها بنظريات الذكاء والقدرات العقلية لدى الإنسان، ووجدت هذه النظريات والاتجاهات الحديثة طريقها إلى التعليم والتعلّم؛ من أجل النهوض بالمتعلمين وتنمية مستوياتهم الأدائية والمعرفية، وكذلك الوجدانية النفسية، كما حاولت هذه النظريات استنهاض قدرات المتعلمين على اختلافها، وبما بينهم من فروق فيها؛ فالمتعلّمون ليسوا على سوية واحدة من التفكير، ولا يمتلكون القدرات ذاتها، وعند هذا الجانب التقت معظم نظريات الذكاء؛ لتحديد هذه القدرات تحديداً علمياً معللاً، يستند إلى البحث و الدراسة وإمكانية التطبيق والممارسة.

إن طريقة التدريس غالباً ما تخاطب المتعلم من زاوية بعينها، مستثيرة لديه قدرة من القدرات الكثيرة التي منحها الله للإنسان صغيراً كان أم كبيراً، من الناحية العقلية أو الجسمية أو العاطفية، ولكنها قد تبقى بمعزل عن باقي القدرات، كما أن هذه الطرائق قد تثير المتعلم حسياً من زاوية واحدة، سمعياً أو بصرياً أو لمسياً، ولكنها تهمل باقي الحواس على أهميتها.

ومن هنا، ولاختلاف جمهور المتعلمين وتباين مستوياتهم، ولتعدد قدراتهم، وتنوّع حواسّهم ووسائل التلقي لديهم، فإن التنوّع في استخدام طرائق التدريس، والدمج بين الطرائق في الدرس الواحد، أو عند تنمية المهارات المختلفة، أصبح مطلباً تعليمياً، ينبغي مراعاته ووضعه في الحسبان، عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي؛ لأن التعلّم الصحيح والنشط، يقتضي أن يبقى المتعلم يقظاً وإيجابياً، فاعلاً وليس منفعلاً، نشيطاً يعمل ويفكّر في كل الاتجاهات، داخل الحجرة الصفية وخارجها.

وثمة تحديات كثيرة تواجه الواقع التعليمي اليوم، لعلّ أبرزها ما يرتبط بالتنامي المعرفي الهائل في كافة مجالات المعرفة والعلوم، وعلى المتعلّم أن يحيط بها أو بجزء كبير منها، من خلال ما يقدّم له من مواد دراسية مختلفة في شتى المجالات والمراحل التعليمية؛ سعياً إلى خلق جيل متعلّم مفكّر، قادر على مواكبة مستحدثات العصر ومعارفه المتنامية، وهذا يقتضي - أيضاً- استخدام شريحة واسعة من الإستراتيجيات والطرائق التعليمية التعلمية، التي تعين المتعلّم وتمدّه بأسلحة السيطرة على أكبر قدر من المعارف والعلوم.

وإذا كان هذا الكلام ينسحب على مواد الدراسة وفروعها المختلفة، فإن اللغة العربية تمثّل أولوية تعليمية، ينبغي الارتقاء بها وبتعليمها، ليس كمادة دراسية فحسب، ولكن كقاعدة للتلقّي واكتساب المعارف والخبرات المختلفة، كما أنها تمتاز عن غيرها من المواد الأخرى باتّساعها وتعدد مهاراتها وفنونها؛ لذلك فهي تحتل مكانة متميّزة على الجدول الدراسي؛ من حيث عدد الساعات والوقت المخصّص لتدريس فروعها.

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللغة العربية أهمية، كمهارتي استقبال وإنتاج، فالقراءة بوابه التعلّم في كلّ الميادين، وتعلّمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضاً من صنوف المعرفة، كما أن الكتابة إنتاج لهذه المعرفة، وتعبير عن مقدار ما اكتسب المتعلم وتمثّل من هذه المعرفة، فإذا كانت القراءة مفتاح التعلم، فإن الكتابة هي التعلّم ذاته، أضف إلى هذا ما تتّسم به القراءة والكتابة من تعدّد في المهارات، وتعقّد في العمليات.

وإذا كان تعدّد العمليات وتشعّب المهارات، يحتاج استثمار مختلف قدرات المتعلّم؛ سعياً إلى تمكينه من مهارات اللغة العربية قراءة وكتابة، فإنه يحتاج

- كذلك- إلى حفز هذه القدرات وصولاً إلى الاستثمار الأمثل لها؛ من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل نحو القراءة والكتابة، وسوف يتحقّق هذا على نحو أكثر فاعلية، عن طريق تنوّع أساليب العرض واستخدام تشكيلة واسعة من طرائق التدريس، فمخاطبة قدرات المتعلم ومراعاة مستواه، وإثارته من جوانب مختلفة؛ من شأنه أن يستحوذ على اهتمامه، ويبقيه في حالة من الارتباط النفسي بمحتوى التعلّم، وجانب المهارة، فالدوافع والميول والاتجاهات النفسية لها كبير الأثر في التعلّم، وأفضل الطرائق ما انطلق من دوافع المتعلّم، فوافق ميوله وعزّز اتجاهاته، وتعليم اللغة العربية اليوم أحوج ما يكون إلى ربط المتعلم بها عاطفياً وانفعالياً؛ في سبيل تشكيل اتجاهات راسخة وقيم ثابتة حولها، وحول أهميتها في حياة المتعلم العربي وتراثه وثقافته.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات القراءة والكتابة، ليس كمطلب تعليمي فحسب، بل وكاحتياج مرتبط بحياة المتعلّم، إلا أننا نجد ندرة في البحوث التي تسعى إلى تطوير تعليم اللغة عموماً على ضوء النظريات الحديثة في التعلّم واقتراح برامج علمية لتنمية مهاراتها، بالإضافة إلى أن واقع تعليمها يظهر ضعفاً عاماً لدى معظم المتعلمين في المهارات اللغوية وحتى في الميول والاتجاهات نحوها، كما يظهر بُعداً عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم هذه المهارات وتقويمها.

وفي هذا السياق جاءت فكرة الكتاب، مدعّمة بنتائج التطبيق العملي التي تمّ الوقوف عليها في بحث الدكتوراة، الذي أنجزه الباحث في جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، والذي كتبت كلماته تحت إشراف أساتذة أجلاء، قدموا للباحث الكثير من علمهم وفكرهم، الأستاذ الدكتور جابر عبد الحميد جابر/ أستاذ علم النفس بالمعهد، والأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور/ أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالمعهد، والدكتور أحمد محمد عيسى/ مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالمعهد، وقد توّجت جهودهم المشكورة والمخلصة بحصول الباحث على درجة الدكتوراة، مع التوصية بتبادل الرسالة بين الجامعات العربية والمراكز البحثية.

سعى الباحث في بحث الدكتوراة إلى بناء برنامج استند إلى شريحة واسعة من إستراتيجيات التدريس، وقد تمّ تطبيقه بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والوقوف على مستوى نموّ هذه

المهارات عملياً؛ حيث أظهر البرنامج فاعلية جيدة في تحسّن المهارات ونموّ الميول الإيجابية نحو القراءة والكتابة.

وتأسيساً على ما تقدّم، فإن هذا الكتاب يسعى إلى تقديم إطار نظري بالتكامل مع التطبيقات العملية لأبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليم القراءة والكتابة على وجه الخصوص، وكيفية توظيف تشكيلة واسعة من طرائق التدريس العملية، في تدريس القراءة والكتابة، كما يسعى الكتاب إلى تقديم نماذج إجرائية يمكن أن يفيد منها معلم اللغة العربية والمهتمين بتعليمها؛ للارتقاء بمستوى تلاميذنا وطلابنا فيها، وبما يخدم لغتنا العربية.

وخطة عرض الكتاب - بعد ذلك - تشتمل على ثمانية فصول جمعت بين النظرية والأمثلة التطبيقية، تليها ملاحق الكتاب التي تمثّل الجانب العملي للكتاب، بما تشتمل عليه من اختبارات ومقاييس موضوعية، ومن أنشطة مقترحة لتدريس القراءة والكتابة وتقويمها، وفيما يلي بيان بمضمون كلّ منها:

الفصل الأول- اللغة العربية واتجاهات تعليمها: ويضمّ هذا الفصل بيان مفهوم اللغة عموماً واللغة العربية على وجه الخصوص، ثم بيان مهارات اللغة العربية الأساسية والعلاقات المختلفة بين فنونها ومهاراتها، مع تحديد أبرز أهداف تعليم اللغة العربية العامة والخاصة في مراحل التعليم العام مقسّمة إلى أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، وأخيراً بيان أسس ومبادئ تعليم اللغة العربية على ضوء الاتجاهات المعاصرة.

الفصل الثاني- تعليم القراءة والكتابة: واشتمل هذا الفصل قضايا ترتبط بتعليم القراءة والكتابة، من حيث تحديد أهمية هذين الفنين اللغويين تربوياً وتعليمياً، ثم تحديد أبرز أهداف تعليم القراءة والكتابة بصورة تكاملية، وبيان أبرز اتجاهات التكامل في تدريس القراءة والكتابة، ثم التفصيل في واقع تدريس القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة به، وبعض أساليب معالجة هذه الصعوبات، وتلافي أوجه القصور.

الفصل الثالث- تدريس القراءة: واقتصر هذا الفصل على التفصيل في تدريس القراءة؛ من خلال بيان موقع القراءة من مهارات اللغة الأخرى والعلاقة التي تربطها بهذه المهارات، ثم التفصيل في مفهوم القراءة ومهاراتها العامة، إضافة إلى المهارات النوعية المرتبطة بالقراءة من حيث أدائها في المدارس

(الجهرية والصامتة)، ثم بيان موقع الفهم القرائي من عملية القراءة، والتفصيل في مستويات الفهم والمهارات المتضمّنة فيها، وبيان طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي والعمليات المكوّنة له، ولاسيّما العمليات المعرفية والدافعية.

الفصل الرابع- تدريس الكتابة: واقتصر هذا الفصل على التفصيل في تدريس الكتابة؛ من حيث بيان موقع الكتابة من المهارات اللغوية، وعلاقتها بهذه المهارات، ثم التفصيل في مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي العامة، وكذلك المهارات النوعية المرتبطة ببعض المجالات الوظيفية والإبداعية، مع الإشارة إلى طبيعة عملية الكتابة والعناصر المكوّنة لها، ثم التفصيل في أبرز اتّجاهات تعليم الكتابة الحديثة، وخاصة اتّجاه عمليات الكتابة، وبيان مراحلها وما تشتمل عليه هذه المراحل من عمليات فرعية، وأخيراً تقديم نموذج مقترح لتطوير الأداء الكتابي؛ استناداً إلى مدخل عمليات الكتابة.

الفصل الخامس- الميول نحو القراءة والكتابة: وتضمّن توضيح مفهوم الميل عموماً، والميل نحو القراءة والكتابة على وجه الخصوص، إضافة إلى توضيح العلاقة بين الميول والدوافع والاتجاهات النفسية، ثم التفصيل في عناصر الميل نحو القراءة والكتابة ومكوناته الرئيسة، وتحديد جوانب أهمية الميول ودورها في تدريس القراءة والكتابة، وأبرز العوامل المؤثرة في تنمية الميول نحو القراءة والكتابة ذاتياً وخارجياً، وأخيراً بيان دور إستراتيجيات التدريس المتعددة في تنمية الميول نحو القراءة والكتابة.

الفصل السادس- التطبيقات التربوية الحديثة لنظريات الذكاء: واشتمل هذا الفصل على تقديم رؤية تاريخية حول نظريات الذكاء، ثم بيان مفهوم الذكاء عموماً، ومفهوم الذكاءات المتعددة على وجه الخصوص، مع تقديم وصف مختصر لكلّ ذكاء، ثم تحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة لأنواع الذكاء كما حددها علماء هذه النظرية، وكذلك توضيح أسس نظرية الذكاءات المتعددة، والمعايير التي اعتمدت عليها، وجوانب أهميتها وتطبيقاتها التربوية، وأخيراً بيان أسس التقويم وأساليبه استناداً إلى نظرية الذكاءات المتعددة.

الفصل السابع- استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة: وتناول هذا الفصل عرض تشكيلة واسعة من طرائق التدريس المناسبة لكلّ نوع من أنواع الذكاء، وتوضيح إجراءاتها وخطوات تطبيقها في تدريس القراءة والكتابة.

الفصل الثامن - إستراتيجيات تقويم القراءة والكتابة: واشتمل هذا الفصل على تحديد إستراتيجيات التقويم المتّسقة مع نظرية الذكاءات المتعددة، والمناسبة لتقويم مهارات القراءة والكتابة، في ظلّ التوجّهات الحديثة لأساليب التقويم، وخاصة ما يرتبط منها بإستراتيجيات التقويم البديل، كإستراتيجيات التقويم الأصيل، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وإستراتيجية تقويم ملفات الإنجاز .

الملاحق: وقد ركّزت على الجوانب العملية والوظيفية بالاتّساق من الجوانب النظرية التي تناولتها الفصول السابقة، فقد تمّ عرض الاختبارات والمقاييس التي قام الباحث بإعدادها وضبطها لأغراض القياس، والتي يمكن أن يفيد منها المعلمون والباحثون في قياس مهارات التلاميذ في القراءة والكتابة، وقياس ميولهم نحوهما، إضافة إلى تعرّف تفضيلاتهم المرتبطة بالقدرات أو الذكاءات، وأخيراً تمّ تقديم نماذج من الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات القراءة والكتابة؛ استناداً إلى تشكيلة من إستراتيجيات التدريس المختلفة.

وهكذا فإن هذا الكتاب يقدّم رؤية جديدة لطرائق تدريس القراءة والكتابة؛ استناداً إلى أحدث نظريات الذكاء وأشهرها، وهي رؤية شاملة تتناول تحديد مهارات القراءة والكتابة وطرائق تعليمها وتقويمها، كما تضع بين يدي المعلّم تشكيلة واسعة من الطرائق التي يمكن أن يوظّفها في تعليم أبنائنا القراءة والكتابة بصورة فاعلة؛ تستند إلى أسس علمية وإجرائية في التدريس والتقويم، مسترشداً ببعض النماذج المقترحة في تصميم أنشطة القراءة والكتابة وتطبيقها؛ في سبيل تمكين المتعلمين من المهارات اللازمة لهم قراءة وكتابة، وتنمية ميولهم واتّجاهاتهم نحوها؛ وصولاً إلى تمكينهم من مهارات اللغة العربية وتعزيز مكانتها في نظر طلابنا ودارسينا.

الدكتور/ حاتم حسين البصيص
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة البعث

الفصل الأول

اللغة العربية واتجاهات تعليمها

- مفهوم اللغة العربية
- مهارات اللغة العربية وفنونها
- أهداف تعليم اللغة العربية
- مبادئ تعليم اللغة العربية على ضوء الاتجاهات المعاصرة



اللغة العربية واتجاهات تعليمها

مفهوم اللغة العربية:

أجمع معظم العلماء والمفكرين، على أن اللغة بصفة عامة، هي نظام صوتي رمزي تواصلي (دلالي)، تستخدمه الجماعة في التفكير، والتعبير عن أغراض أفرادها وما يدور في عقولهم ونفوسهم من فِكَر ومشاعر، كما توظّفه الجماعة في الاتّصال والتفاعل بين أفرادها(١).

إن اللغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركّب يتكوّن من فنون متنوّعة عرفتها كلّ اللغات، قراءة وكتابة وتحدّثاً واستماعاً، وكلّ فنّ منها يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، كما أن لكلّ منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

واللغة في بنيتها وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعنى، والتي تشكّل في تآلفها مع بعضها كلاماً مفهوماً له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقاً وكتابة.

واللغة - كذلك - تواصلية (دلالية)؛ لأن الغاية الأساسية منها تكمن في وظيفتها، المتمثّلة في تحقيق الاتصال الناجح والفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة.

ولا تقف وظيفتها التواصلية عند هذا الحدّ، بل تتعدّى ذلك؛ لتصبح أساس الاتصال بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها، في تواصله مع نفسه ومع غيره، فكرياً وعملياً وثقافياً واجتماعياً، كما أنها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكلّ ما فيه.

---

(١) علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٢م، ص٢٣

تقوم اللغة على نشاط الفرد، في إطار تفاعلي، يعتمد فيه الحدث اللغوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: "المرسل والرسالة والمتلقي"، ولمّا كانت الرسالة هي اللغة، فإنها تمثّل حلقة الوصل بين المرسل والمتلقي، ومن دونها لن يكون هناك أي شكل من أشكال التواصل الإنساني، كما أن ضعفها والخلل في توظيفها، سوف يؤثّر سلباً في عملية الاتّصال وفي طرفيه (المرسل والمتلقّي)، فلا تؤدّي وظيفتها التفاعلية على نحو جيد، وقد يفقدها هذا الخلل وظيفتها تماماً.

وبما أن اللغة تفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان في استخدام مهاراتها وفنونها خلال عمـــلية التواصل، وتتحدّد هذه المهارات في فنون أربعة، هي: "القراءة والكتابة، والتحدّث والاستماع"، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعلّمه.

تحتلّ اللغة في التعليم مكانة متميّزة، لا تقتصر على تعلّمها واكتساب مهاراتها، وإنما على دورها في العملية التعليمية التعلّمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كلّ العلوم والمعارف التي يتلقّاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعدّ اللغة مكوّناً أساسياً من مكونات عملية التعليم الكلية؛ لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل الأكاديمي بين أطرافه، فالمعلّم طرف رئيس في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثّر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلّم في مهارات اللغة فهماً وتوظيفاً، سوف ينعكس على تعلّمه ومستوى تحصيله العلمي.

وإذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى، في فنونها ومهارتها الأساسية، إلا أنها تمتاز بخصائص كثيرة، تتمثّل في التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات، وما إلى ذلك، وتمتاز - كذلك - بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، وهي لغة متجدّدة، تنمو وتتطوّر باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حيّة خالدة مشرقة، في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت، حفظها الله I ؛ لأنها لغة القرآن الكريم؛ استناداً إلى قوله تعالى:

﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون** ﴾ سورة الحِجر، الآية رقم ٩

ونتيجة هذا التطوّر والتجدّد، تنوّعت مناهجها وأساليب تدريسها، وقسّمت إلى فروع مستقلة كي تحيط ولو بجزء من هذا الثراء، وعُدَّ كل فرع منها علم قائم بذاته، له مكوّناته ومناهجه وأساليب تدريسه، وهذه الفروع تزيد أو تنقص؛ لتناسب المراحل النمائية المختلفة للمتعلمين، فما يقدّم للمراحل الأولى من التعليم، يختلف عمّا يقدّم للمراحل المتقدّمة، كماً أو نوعاً؛ لأن اكتسابها يستلزم توفّر مجموعة من القدرات اللازمة لاستقبال هذه المهارات، من قبل المتعلمين بدءاً بمرحلة الرياض (التهيئة اللغوية)، وانتهاء بأعلى مراحل التعليم التي قد يصل إليها الفرد.

وهذه القدرات تستند إلى مراحل تعلّمها النمائية، وهي مراحل بنائية؛ تكمّل بعضها بعضاً؛ فلكلّ مرحلة مهارات تنبثق عن احتياجات المتعلم فيها، وتحتاج إلى قدرات خاصة منه في استقبالها والتعامل معها، كقاعدة ينطلق منها في اكتساب مهارات المرحلة اللاحقة، وتتحدّد هذه القدرات استناداً إلى المراحل الآتية(١):

- مرحلة استقبال اللغة: (سماع، رؤية، إحساس).
- مرحلة إدراك اللغة: (وعي، تفسير).
- مرحلة استيعاب اللغة: (تعرّف، فهم، تفكير، صياغة).
- مرحلة إظهار اللغة: (تفاعل النفس، تكوين الصوت، النطق).

وهكذا فاللغة مهارة مركّبة ومعقّدة، وتحتاج إلى مراحل بنائية ضرورية لتكوينها وامتلاك المتعلّم لمهاراتها المتشعّبة والمتنامية، الأمر الذي جعل من تعليمها أمراً معقّداً، يحتاج إلى تضافر الجهود، وتوفر الإمكانيات اللازمة لإكسابها للمتعلمين بصورة صحيحة، وقبل هذا وذاك إدراك القائمين عليها لمفهومها وطبيعة مكوّناتها ومهاراتها، والوعي بأهميتها والحاجة إليها كمطلب تعليمي، ليس كمادة دراسية فحسب، وإنما كتشكيلة من المهارات تمثّل أدوات التفكير وتحصيل العلوم والمعارف الأخرى على اختلافها.

---

(١) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي: **تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوّع**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٦م، ص٢٦

مهارات اللغة العربية وفنونها:

سبقت الإشارة إلى أن فنون اللغة أربعة، هي القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع، وقبل التفصيل فيها، ينبغي تحديد معنى "المهارة" أولاً، ثم تحديد علاقتها باللغة ثانياً؛ لبيان مقدار النموّ الذي طرأ على الفنون اللغوية؛ حيث إن النموّ والتطوّر سمة المهارة، ومفهوم القراءة أو غيرها من الفنون الأخرى، متطوّر متجدّد، بمقدار ما أضيف إليه من مهارات.

يذهب أهل العربية إلى أن "المَهَارة بالفتح: الحِذْق في الشيء، وقد مَهَرْتُ الشيء أمْهَرُهُ بالفتح أيضاً"[1]، ومنها "المَاهِر: الحَاذِق بكلّ عمل، وفي الحديث: (مَثَلُ المَاهِرِ بالقُرْآنِ مَثَلُ السَّفَرَةِ)، المَاهِرُ: الحَاذِقُ بالقراءة، والسَّفَرَة: الملائكة"[2].

وفي هذا الحديث الشريف إشارة واضحة إلى مهارة القراءة على وجه الخصوص، وإلى أهميتها وأهمية إتقانها؛ إذ إنها تُعلي من شأن صاحبها، حتى تصل به إلى مصاف الملائكة، باعتبارها وسيلة أساسية للإبلاغ والإفهام، وحسن التدبّر، فليس الغاية هي القراءة وحسب، وإنما امتلاك المهارة، التي تمكّن القارئ من الفهم الصحيح، وإتقان المقروء وتمثّله.

والمهارة اصطلاحاً، لا تبتعد كثيراً عمّا أورده علماء اللغة، ولكنها تقوم على أسس وإجراءات عملية، يمكن ملاحظتها وقياسها، وثمة اتّجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها (القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، وفريق آخر يرى أنها (أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية)، وفريق ثالث ينظر إليها على أنها (نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معيّن) [3].

---

(١) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت٧٢١): **مختار الصحاح**، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان – ناشرون، بيروت ١٩٩٥م، ج١، ص٢٦٦

(٢) محمد بن منظور (ت٧١١): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت (د.ت)، ط١، ج٥، ص١٨٤-١٨٥

(٣) السيد محمد أبو هاشم: **سيكولوجية المهارات**، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٢م، ص١٥-١٨

وهكذا فالمهارة عموماً هي "قدرة أو أداء أو نشاط"، يتطلّب خصائص وشروط معينة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطوّرة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقّة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركّبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة، ولهذا فإن اكتساب المهارة بشكل سليم، يحتاج أمرين رئيسين هما[1]:

١ - **معرفة نظرية**: وتشتمل على الأسس النظرية، التي يجب أن يعرفها المتعلم، والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

٢ - **تدريب عملي**: حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرّب المتعلم عليها، ويجب أن يمتدّ التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقّف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

إن واقع استخدام الفرد للغة في حياته، يبيّن مقدار ما يوظّف ويطبّق من مهارات لغوية، اكتسبها عبر سنيّ حياته، وإن اختلفت طريقة اكتسابه لها، من حيث الجودة والإتقان، فهناك عوامل كثيرة تؤثّر فيها، كالبيئة الاجتماعية والثقافية، وعوامل النموّ المختلفة، والخبرة وغيرها، فالفرد يصرف معظم وقته في الاستماع، وأقلّ منه في التحدثّ، ولا يستخدم القراءة إلا في مواقف خاصة وقليلة مقارنة بسابقاتها، في حين أن استخدامه للكتابة نادر وعلى نطاق ضيّق، ولكنه حين يستخدم أياً من هذه المهارات، فإنه يوظّف الأخرى، بشكل مباشر أو غير مباشر؛ لأنها مرتبطة بالرسالة اللغوية، التي ورد ذكرها سابقاً؛ حيث لا بدّ من تكامل طرفيها؛ لتبلغ الرسالة مرادها وظيفياً.

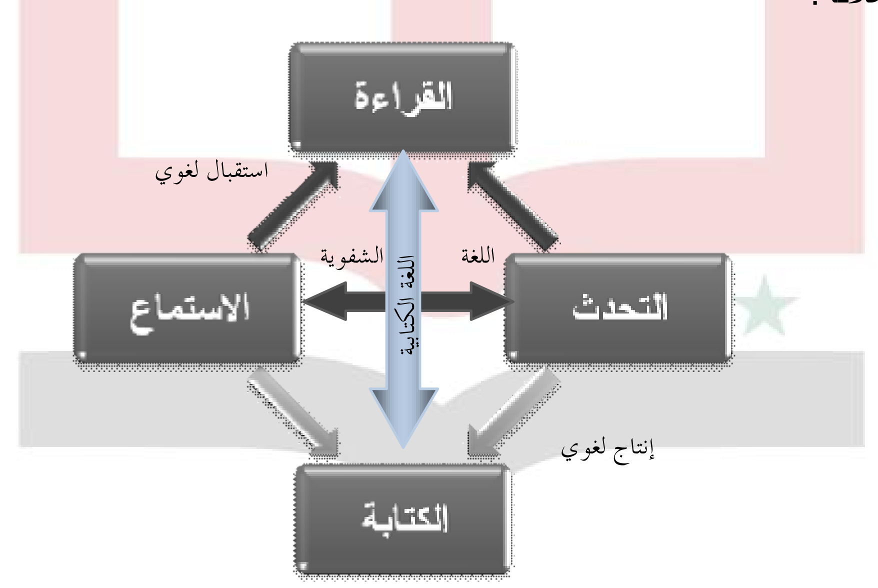
ويؤكّد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة على تكامل مهاراتها، وإبراز وحدتها، والاستفادة من علاقة مهاراتها وارتباطها، وتوظيف ما اكتسبه المتعلم

---

(١) عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن٢٠٠٢م، ص٤٣

- على اختلاف المراحل التعليمية- في تنمية مهاراته اللغوية الأخرى؛ وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها، وهي استخدام اللغة بفاعلية قراءة وكتابة، تحدّثاً واستماعاً.

ولمّا كانت اللغة متكاملة وظيفياً، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثّر وتأثير متبادل، فلا تحدّث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث، والشكل التالي يوضّح أبعاد هذه العلاقة:



الشكل رقم (١) فنون اللغة العربية والعلاقة التفاعلية بينها

يظهر الشكل السابق شبكة العلاقات، التي تربط أطراف الأداء اللغوي؛ تبعاً لطبيعة الرسالة اللغوية، والعناصر المتّصلة بها من حيث استقبال اللغة أو إنتاجها، فاللغة إما شفوية وإما كتابية، وحين تكون شفوية (منطوقة)، تكون العلاقة بين التحدّث والاستماع، علاقة تبادلية قائمة على التأثّر والتأثير، والخلل في أحد طرفيها أو في كليهما سوف يشوّه الرسالة اللغوية، ويفقدها وظيفتها، وكذلك الأمر في الرسالة الكتابية، التي يتحدّد طرفاها في القراءة والكتابة.

ولكن هذه العلاقات الطرفية ليست بمعزل عن بعضها بعضاً؛ لأن اللغة أيضاً إما استقبال وإما إنتاج؛ استناداً إلى استخدام الفرد لها؛ ولذلك فثمة علاقات أخرى تظهر بينها؛ تتمثّل في العلاقة بين "القراءة والاستماع"، كوسيلتي استقبال المعلومات والمعارف؛ ليتمّ إدخالها إلى العقل ومعالجتها وتحليلها، ومن ثم إعادة إخراج ما تمّ استقباله، ممزوجاً بما لدى الفرد من خبرات ومهارات؛ من خلال "التحدّث والكتابة"، كوسيلتين لإنتاج المعرفة وتقديمها للآخرين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية كل علاقة، وضرورة الاهتمام بها في التعليم، وإيلائها العناية اللازمة؛ إذ لا قيمة للتحدّث إن لم تكن عملية الاستماع صحيحة، تقوم على استقبال اللغة الشفوية وتحليلها وفهمها فهماً واعياً، وتمثّل مضمونها ودلالاتها اللغوية والنفسية التي ينتجها التحدّث، كما أنه لا قيمة للاستماع إن كان التحدّث لا يقوم على أسس صحيحة، في إنتاج اللغة والتعبير عن مضامينها ودلالاتها بشكل سليم.

والأمر سواء مع القراءة والكتابة، فلا فائدة تُرجى من قراءة تفتقد إلى التعبير الكتابي الجيد عن مضمون الرسالة اللغوية، والتمكّن من أسلوبها، والاهتمام بوضوحها وشكلها، وكذلك بالنسبة إلى الكتابة، التي تحتاج إلى قراءة فاهمة واعية؛ تستند إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه؛ لتتمّ عملية إنتاجه كتابة - فيما بعد - بصورة صحيحة.

وتقتضي سلامة الرسالة اللغوية أياً كانت، الاهتمام بعناصر الإدخال والإنتاج على حدّ سواء؛ لأن الخلل في أي مرحلة منهما، سيؤدّي إلى فشل التواصل اللغوي، وإلى فقدان اللغة وظيفتها، التي وجدت من أجلها.

إن واقع استخدام اللغة في الحياة، لا يسوّغ فصل مهاراتها، ولكن هذا التقسيم نابع من أغراض الدراسة والبحث؛ لبيان جوانب الأداء اللغوي، وللتعمّق في توضيح ما يشتمل عليه، وما يتضمّن من مهارات فرعية، ترتبط بهذا الفنّ أو ذاك.

أهداف تعليم اللغة العربية:

تتحدّد أهداف تعليم اللغة العربية، بالنواتج المنشودة من تعلّمها وإتقان مهاراتها الأساسية: "قراءة وكتابة، وتحدثاً واستماعاً"، وثمة أهداف أخرى ترتبط بهذه المهارات، تسعى برامج تعليم اللغة إلى إكسابها للمتعلم، على ضوء الخبرات المختلفة، التي وصل إليها، لتحقيق النموّ المتكامل الذي ينسجم مع الواقع والدراسة، وتحصيل العلوم والمعارف والقيم على اختلافها وتعدّد صورها.

كما يقوم تعليم اللغة على التدرّج في تنمية مهاراتها على امتداد المراحل التعليمية؛ ليصل المتعلّم بعدها إلى مستوى لغوي، يمكّنه من استخدام هذه اللغة استخداماً ناجحاً في الاتصال بالآخرين، وتمكّنه من هذه المهارات يضيف عمقاً وثراء وتنوعاً لنموّ شخصيته، ولهذا فهناك أهداف كثيرة لتعليم اللغة: "معرفية، ومهارية، ووجدانية نفسية"، تتوزّع على المراحل التعليمية، لتتفرّع إلى أهداف خاصة بكلّ مرحلة منها، على ضوء احتياجات المتعلمين وخبراتهم اللغوية؛ بدءاً برياض الأطفال وانتهاء بأعلى مراحل الدراسة.

وتنطلق أهداف اللغة العربية العامة من مبادئ تعليمها كلغة "أمّ"، ترتبط بالحياة والواقع الاجتماعي والثقافي، ويتفرّع عنها أهداف خاصة بكلّ فنّ من فنونها "قراءة وكتابة، وتحدثاً واستماعاً"، بما يشتمل عليه هذا الفنّ أو ذاك من مهارات فرعية خاصة.

لقد جاءت الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، شاملة لجوانبها ومهاراتها الأدبية واللغوية والحيوية؛ بما يحقّق التكامل بين فروعها، وبما يناسب المرحلة التعليمية المستهدفة، ويمكن أن يحقّق تعليم اللغة العربية أهدافاً عامة كثيرة أبرزها[1]:

---

(١) للمزيد انظر:

- جودت سعادة: **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠١، ص٥٥-٦٠
- سلمان خلف الله: **المرشد في التدريس**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن٢٠٠٢م، ص١٥٧
- وزارة التربية: **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**، المجلد الثاني ٢٠٠٧م، ص٥١

١- أن تسهم اللغة العربية في تحقيق النموّ المتكامل للمتعلم، "فكرياً، ومهارياً، ووجدانياً"، مع إكسابه الميول والاتجاهات والقيم السليمة والإيجابية.

٢- تمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأساسية، في الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، يضاف إليها مهارات أخرى، كمهارة التذوّق الأدبيّ.

٣- تنمية القدرة لدى المتعلم على التحدّث باللغة العربية الفصحى ما أمكن.

٤- إلمام المتعلم بأنماط التعبير الوظيفي والإبداعي ومجالات استخدامهما.

٥- إكساب الطالب القدرة اللغوية، وتمكينه من السيطرة عليها واستخدامها في المجالات الحيوية، في تعبيره وتواصله بسهولة ويسر.

٦- تزويد المتعلّم بالمادة اللغوية والمفاهيم الفكرية والمعارف النحوية والصرفية والدلالية؛ بحيث يتمكن بها من فهم واستيعاب النصوص، وتطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها.

٧- إثراء حصيلة المتعلّم اللغوية بالمفردات والتراكيب، وتقنيات التعبير، والمصطلحات الخاصة بحقول المعرفة المتنوّعة.

٨- تمكين المتعلمين من التعبير الواضح عن آرائهم وفِكَرهم ومشاعرهم بلغة صحيحة وبطلاقة ويسر، سواء في التعبير الشفوي أم الكتابي.

٩- تزويد الطالب بالقيم والاتجاهات الإيجابية؛ بحيث يعتمد على حصيلته منها في بناء ثقافته الأصلية، إلى جانب ما يعتمد عليه من الثقافة المعاصرة والثقافة الإنسانية.

١٠- تنمية اعتزاز المتعلم بلغته العربية، والرغبة في تعلمّها، وتحصيل علومها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ولغة الفكر والحضارة والأدب، والتي أثبتت قدرتها على مواكبة متطلبات الحياة وتطوّراتها على مرّ العصور.

يضاف إلى هذه الأهداف أهداف عامة أخرى، يمكن تحقيقها من تدريس اللغة العربية، مثل: زيادة الخبرة والثروة اللغوية للمتعلمين، وإكسابهم القدرة على المقارنة وإصدار الأحكام، وتنمية ميولهم إلى المطالعة الحرة، وتعريف المتعلمين بتراثهم الأدبيّ والعلميّ، وغير ذلك.

وانطلاقاً من هذه الأهداف، فإن هناك جملة من الأهداف الفرعية الخاصة، التي ينبغي النظر إليها إجرائياً عند تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة؛ بحيث لا يتمّ التوقّف عند حدودها كمادة دراسية، وإنما لتخدم العملية التعليمية ككلّ، بما تتضمّنه من خبرات ترتبط بالمواد الدراسية الأخرى.

ولا يتّسع المجال إلى التفصيل الدقيق في أهداف اللغة العربية العامة والخاصة، فهي كثيرة ومتنوّعة؛ نظراً لثرائها واتّساع حدودها ومجالاتها، ولكن تعليمها يفرض علينا مراعاة كلا الأهداف العامة والخاصة في أي برنامج تعليميّ، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن تحقيق أهدافها بصورة سليمة؛ لا بدّ أن يستند إلى إجراءات وطرائق صحيحة في التدريس، تتيح اكتساب مهاراتها بصورة عملية إجرائية، قابلة للتقويم والتشخيص والمراقبة المستمرّة؛ لتجنّب الضعف في اكتساب المهارات البنائية، والذي سينعكس بدوره على المهارات الأخرى.

أسس ومبادئ تعليم اللغة على ضوء الاتجاهات المعاصرة:

شهد تعليم اللغة تطوّراً كبيراً في السنوات القليلة الماضية؛ لأن العلماء والباحثين أدركوا قيمتها وتأثيرها المباشر على المتعلم في كل جوانب حياته، كما أن اختلاف طبيعتها عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى، أدّى إلى ظهور الحاجة إلى تطوير تعليمها، فهي جملة من المهارات المركّبة والمعقدة، والتعامل معها يحتاج إلى طرائق حديثة، وإلى اضطلاع المعلم بأدوار مختلفة، لم يكن يؤدّيها في ظلّ الطرائق التقليدية القديمة.

وهكذا ظهرت اتجاهات حديثة لتعليم اللغة نادت بها التربية المعاصرة، وأيّدتها الدراسات والبحوث الكثيرة التي أجريت في ميدان تعليم اللغة المعاصر، فمن الاتجاهات الشائعة: "الاتجاه الوظيفي، والاتجاه البنيوي"[(١)] ، كما أن هناك اتجاهات حديثة أخرى كثيرة؛ استمدّت من نظريات علم النفس التربوي واللغوي، ومن النظريات الحديثة في تعليم اللغات، ومن أبرز هذه الاتجاهات: "الاتجاه التكاملي، والاتجاه النفسي، والاتجاه التذوّقي، والاتجاه الصوتي، واتجاه

---

(١) حسني عبد الباري عصر: **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ٢٠٠٥م، ص١٠١

عمليات الكتابة"[١]، وغيرها، ومن هذه الاتجاهات ما كان قديماً، كـ"التكاملي، والصوتي"، حيث دعت الحاجة إلى تناولها والتأكيد عليها من جديد؛ نتيجة ظهور مشكلات مختلفة تتعلّق باللغة واستخدامها عند المتعلمين.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه الاتجاهات وغيرها، استندت إلى أسس ومبادئ تتعلّق بتعليم اللغة في ظلّ التطوّرات الراهنة، كالتطوّر المعرفي المتزايد، وظهور احتياجات لغوية ونفسية جديدة لدى المتعلمين، ويمكن تلخيص أبرز هذه الأسس والمبادئ بالاتّساق مع الاتجاهات السابقة لتعليم اللغة على النحو الآتي:

- إن اللغة تتطلّب مجموعة قدرات ينبغي توفّرها عند المتعلم، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلّمها، وأبرزها ما يرتبط بجهاز النطق، والقدرات السمعية والبصرية؛ ولذلك فمن الضروري حفز هذه القدرات وتعزيزها، وتنميتها كخطوة سابقة لاستقبال اللغة؛ من خلال برامج الاستعداد والتهيئة اللغوية المناسبة، وعدم تجاوز هذه الخطوة إلا بعد التأكّد من اكتساب المتعلم القدرات اللازمة.
- ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأساسية، في المراحل التعليمية الأولى، وفي مقدمتها النطق الصحيح للأصوات، والتمييز بين المتشابه منها والمتقارب نطقاً وشكلاً؛ ويتمّ هذا من خلال التركيز على الجانب الصوتي للغة.
- إن اللغة عبارة عن تشكيلة متنوّعة من المهارات، التي تعمل معاً بصورة تكاملية؛ لذلك ينبغي مراعاة هذه التكامل في تدريسها، وعدم الفصل بين مهاراتها إلا في المراحل المتقدّمة، وحين تستدعي الحاجة إلى تنمية مهارات لغوية خاصة، ويمكن تحقيق هذا النوع من التكامل؛ من خلال إضافة أنشطة لغوية مختلفة، ترتبط بالفنون الأخرى، سواء عند تصميم المحتوى، أو من خلال إثراء المعلم للمحتوى الموجود بمثل هذه الأنشطة، ويتمّ هذا من خلال التركيز على الجانب التكاملي للغة.

---

(١) مصطفى رسلان: **تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيـــع، القـــاهرة ٢٠٠٥م، ص٣٤-٣٨

- ربط اللغة بالمواقف الوظيفية التي يمارسها المتعلّم في حياته وفي بيئته؛ من خلال ربط المحتوى التعليمي بالواقع والحياة، كانعكاس له وصورة ممثّلة لما يعيشه المتعلم، مع مراعاة المعلّم لهذا الجانب في ممارساته التدريسية، بتقديم أمثلة أو سرد قصص أو تمثيل مواقف تستند إلى ما يقع تحت عين المتعلم أو سمعه أو يده، تأكيداً على الجانب الوظيفي للغة.
- إن الهدف الرئيس من تعليم اللغة، هو إعداد المتعلم وتأهيله للتعامل مع المجتمع بكلّ ما فيه؛ باكتسابه المهارات اللغوية التواصلية مع الآخرين؛ ولذلك ينبغي الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية؛ من خلال تركيز المعلم على المداخل والطرائق التفاعلية في تعليم اللغة، وبهذا يتمّ مراعاة الجانب التواصلي للغة.
- الاهتمام بالجوانب النفسية عند المتعلم، وفي مقدمتها الميول نحو اللغة العربية، وتنميتها وصولاً إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وإلى قيمة يتمثّلها المتعلم في ممارساته فتستمرّ معه طيلة حياته؛ من خلال تنمية إحساسه بأهمية اللغة وقيمتها وجمالها، والتركيز على تذوّق معانيها وصورها؛ باتّباع المعلم لإستراتيجيات وطرائق تتّخذ من التشويق مدخلاً، ومن إثارة خيال المتعلّم وقدراته التصوّرية طريقاً.
- إن المبدأ السابق يرتبط بضرورة تلبية الاحتياجات النفسية لدى المتعلمين، ومراعاة قدراتهم وميولهم؛ من خلال مراعاة المحتوى المقدّم لهم لهذه الجوانب، واتّباع جملة من الممارسات التعليمية القائمة على المشاركة والحوار والتعاون، وإظهار فردية المتعلم وقدراته الذاتية، ومن خلال هذه الممارسات يتمّ مراعاة الجانب النفسي للغة، والذي لا تقلّ أهميته عن الجوانب المعرفية والمهارية الأخرى.
- ليس هناك طريقة واحدة مناسبة لتنمية كل فنون اللغة أو مهاراتها، وليس هناك طريقة واحدة لتنمية المهارة ذاتها؛ بل على المعلم أن يعي أن التنوّع في استخدام الطرائق أجدى وأوفى لتحقيق الأهداف التي ينشدها في تلاميذه؛ فيختار ما يناسب مستواهم، وما يناسب المهارات اللغوية التي يسعى إلى تنميتها لديهم؛ مسترشداً بحسّه التربوي، وبخبراته التعليمية، ومواكباً للتطوّرات التربوية والنفسية في مجال تعليم اللغة.

الفصل الثاني

تعليم القراءة والكتابة

- أهمية القراءة والكتابة
- أهداف تدريس القراءة والكتابة
- اتجاهات التكامل في تعليم القراءة والكتابة
- واقع تدريس القراءة والكتابة وصعوباته



تعليم القراءة والكتابة

أهمية القراءة والكتابة:

ليس من سبيل إلى الإحاطة، بجوانب أهمية القراءة والكتابة في صفحات قليلة؛ إذ لا تخفى أهميتهما في مختلف جوانب الحياة، وخاصة على صعيد الفرد والمجتمع، ولا أدلّ على عظيم هذه الأهمية، من أنهما كانتا أوّل أمر إلهي توجّه به ربّ العزة إلى نبيّه الكريم e؛ حيث بدأ بالقراءة، وثنّى بالكتابة مقرونة بالتعلّم، كمرحلة لاحقة للقراءة، يقول Y:

(اقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الّذِى خَلَق # خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَق # اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَم # الّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَم # عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم) سورة العلق، الآيات (١-٥)

لقد أدرك علماء العربية القدماء أهمية القراءة والكتابة؛ فأشاروا إلى "اللفظ"، الذي يعني القراءة، وإلى "الخطّ"، الذي يعني الكتابة، واهتمّوا بسلامة التحرير العربي، وبالدلالات اللغوية، وعلوم الإنشاء عمقاً واتساعاً، فيذكر "القنوَجي" - على سبيل المثال- أن جميع المعلومات والمعارف تُعرف من خلال الدلالة عليها بأمور ثلاثة، هي: "الإشارة، والخط، واللفظ"، "فالإشارة تتوقّف على المشاهدة، واللفظ يتوقف على حضور المخاطب وسماعه، وأما الخطّ فلا يتوقّف على شيء، فهو أعمّها نفعاً وأشرفها، وهو خصيصة النوع الإنساني، فعلى المتعلم أن يجوده ولو بنوع منه، ولا شك أنه بالخطّ والقراءة، ظهرت خاصّة النوع الإنساني من القوّة إلى الفعل، وامتاز عن سائر الحيوان، فجبلت غرائز القوابل على قبول الكتابة والقراءة، لكن السعي لتحصيل الملكة، موقوف على الأخذ، والتعلّم، والتمرّن، والتدرّب"[(١)]،

---

(١) صديق القنوجي: **أبجد العلوم**، تحقيق: عبد الجبار ذكّار، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٧٨م، ج١، ص٢٥١-

وفي هذا إشارة واضحة إلى دور التعلّم والتدرّب والمران في اكتساب مهارات القراءة والكتابة معاً.

وليس هذا فحسب؛ بل إن هناك دلالة عميقة، وهي إشارته إلى «القبول»، والذي يحمل معنى «الميل» نحوهما، فغريزة الإنسان جُبلت على قبولهما؛ لأنهما في أصل الطبع والفطرة، وبذور الميل نحوهما موجودة، ولكنها بحاجة إلى غرس جيّد وسقيا طيبة؛ كي ينمو هذا الميل ويُؤتي ثماره.

وهكذا، فالاهتمام بهذه المهارات، وإدراك قيمتها، قديم قدم هذا التراث العظيم من العلوم والفنون، التي لهجت بها الألسن، وسطّرتها الكتابة؛ فحفظت بذلك تاريخ أمة عظيمة بدأت بالقراءة والكتابة، وانتهت بعلم ملأ الدنيا نوراً وهداية.

إن أهمية هذين الفنّين مرتبط بالتعلّم ارتباطاً مباشراً، كما أنه مرتبط بالمرحلة التعليمية التي يمرّ بها المتعلم، ولكلّ مرحلة جوانب أهمية خاصة تبني على ما سبق، وتهيئ لما سيأتي من مهارات، ففي المراحل الأولى للتعلّم، تأتي القراءة والكتابة في طليعة الأدوات التي ينبغي أن يتسلّح بها الطفل، كي يستقبل المعارف من حوله، وفي المرحلة المتوسطة يبدأ الإعداد لتلقّي المهارات الأكثر عمقاً وتفصيلاً، فهي مرحلة وسط، تربط ما اكتسبه التلميذ في المرحلة الابتدائية، وما سيكتسبه في المراحل اللاحقة؛ فإن لحق القصور في نموّ هذه المهارات، حمل معه التلميذ هذا القصور إلى المراحل التالية، التي تتطلّب منه مهارات عقلية عليا؛ فتكون بذلك معوّقاً من معوقات نجاحه وتقدّمه في الدراسة.

ولذلك فأهمية القراءة والكتابة تكمن في أهمية المرحلة ذاتها؛ باعتبارها جزءاً من سلسلة متتابعة من المراحل، السابق منها يهيّئ للاحق، والمعلمون معنيون بإدراك هذه الأهمية؛ لمراعاتها في تدريس القراءة والكتابة؛ حيث لم تعد هذه العملية، هي تعليم التلميذ كيف يقرأ أو يكتب، وإنما أصبحت عبارة عن "مجموعة متقدّمة من المعارف، والمهارات، والإستراتيجيات التي تنشئ وتهيّئ الأفراد لكافة مجالات الحياة"[1]، كما أن المناهج بدورها معنية بمراعاة

---

(1)Gert Rijlaarsdam, et. al., (2005): **Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education**, Second Edition, Kluwer Academic Publishers, Boston, P32

هذه المهارات، وإبراز أهمية القراءة والكتابة، وإدراك ذلك في صياغتها؛ لتحقّق بذلك غاية التربية الحديثة، وهي ربط التعليم بالواقع والحياة.

ولكلّ من القراءة والكتابة وظائف منفصلة، تؤدّيها في حياة المتعلّم، قد تَميز إحداها عن الأخرى، فالقراءة "هي المفتاح الذي يدخل بوساطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدّى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها، إلى فشله في تلقّي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة"[1].

كما أن للقراءة وظائف نفسية، واجتماعية، مهمّة في حياة المتعلّم، تتمثل في الآتي[2]:

- تشبع حاجات نفسية كثيرة لدى الفرد، كالحاجة للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في فِكَرهم ومشاعرهم، والحاجة للاستقلال؛ إذ تمكّنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، كما تشبع حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره، وحقائق كانت غير معلومة.
- تساعد القراءة الإنسان على التكيّف النفسي؛ إذ يمكن أن تكون ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية؛ فالقراءة تخلّص الفرد من عناء الانفعالات.
- تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ، والاستمتاع بها.

وللكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلم؛ فهي وسيلته في التعبير عن فِكَره ومشاعره، وهي مكوّن أساسي من مكوّنات المعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانب الوظيفية؛ أنها اعتبرت مظهراً من مظاهر النموّ السليم، وأداة مهمّة للصحة العقلية؛ ولهذا اتّخذ منها علم النفس

---

(١) سميح أبو مغلي: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن١٩٩٩م، ص١٦

(٢) محمود أحمد السيد: **في طرائق تدريس اللغة العربية**، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٦م، ص٣٣١-٣٣٢

وسيلة للعلاج النفسي؛ فحين تفصح الذات عن مكنوناتها ومشكلاتها النفسية؛ تنمو وتتحسّن الصحة العقلية، وحتى الجسمية، والتعبير عن هذه المشكلات يخرجها من نطاق الكبت، ويسهم في تنمية القدرة على التحمّل، ومواجهة مشكلات نفسية أخرى[١].

وللكتابة قيمة تربوية في تعلّم التلميذ؛ حيث إنها تثير قدراته العقلية وتنمّيها، وتعطي التلاميذ المجال للتفكير، والتدبّر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ، وترتيب الفِكَر، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات، التي يسهم التعبير في إبرازها، ويعدّ دافعاً ومثيراً لها، إضافة إلى قيمته الفنية، المتمثّلة في تمكين التلميذ من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فِكَر الكاتب، وخواطره، وملاحظاته، حيثما فُرضت عليه أي مناسبة، وذلك بأسلوب صحيح واضح مؤثّر، ينتج عنه مسايرة القارئين لكتاباته، ومتابعتها بشوق، ومن ثمّ التأثر بعواطفه، والشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابات[٢].

ويمكن إجمال أبرز وظائف الكتابة أو التعبير الكتابي في النقاط الآتية[٣]:

- أن التعبير طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات، كما أنه أداة للتعلّم والتعليم.
- أن التعبير غاية في دراسة اللغات، في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص، والمحفوظات، والقواعد، كلها وسائل تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح.
- أنه يساعد على حلّ المشكلات الفردية والاجتماعية؛ عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

---

(1) Alan E Kazdin (2000) : **Encyclopedia of Psychology, Vol . .5**, American Psychological Association, London: Oxford University Press., P288

(٢) عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٩٩م، ص٣١٦-٣١٧

(٣) سميح أبو مغلي، مرجع سابق، ١٩٩٩م، ص٥٢-٥٣

- أن الفشل فيه يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة بالنفس، وتأخّر النموّ الاجتماعي والفكري.
- أن عدم الدقّة في التعبير؛ يؤدّي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف، وقد يوصل إلى عكس المطلوب، وكثيراً ما يكون لدقة التعبير دخل في مقاييس الكفاءة والنجاح في العمل.

أهداف تدريس القراءة والكتابة:

تستند أهداف تدريس القراءة والكتابة، إلى الأهداف العامة لتدريس اللغة؛ باعتبارهما الفنّين اللغويين الأبرز فيها؛ لارتباطهما الوثيق بحياة المتعلّم وممارساته، على اختلاف المراحـــل الدراسية والعمرية، في المدرسة وخارجها، كما يقع على كاهلها فهم بقيّة المواد الدراسية الأخرى واستيعابها.

وتتمثّل أهداف اللغة - بصفة عامة- في اكتساب المتعلمين وتزويدهم بالمهارات الأساسية في الفنون اللغوية المختلفة: قراءة وكتابة، تحدثاً واستماعاً؛ بحيث تتدرّج هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية؛ ليصل المتعلم - في النهاية- إلى مستوى لغويّ، يمكّنه من استخدام هذه اللغة استخداماً ناجحاً في الاتصال بالآخرين، كما أن تمكُّن المتعلم من هذه المهارات، يضيف عمقاً وثراء وتنوعاً لنموّ شخصيته وتكاملها.

وترتبط هذه الأهداف بالمراحل التعليمية، وتتوزّع عليها بصورة تكاملية بنائية، حيث تتركّز أهداف المرحلة الأولى على المهارات اللغوية الأساسية، المتمثّلة في "تكوين تآزر معقول ومقبول بين اليد والعين، وتنمية مهارات التحدث والاستماع، وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحو وصف الواقع صوتاً وكتابة، وتعويد التلاميذ التدقيق في البيئة التي تحيط أقوالهم وتحدّثهم، وإكساب التلاميذ قاموساً ثرياً من الكلمات والتراكيب المشتقة من البيئة، وكثرة المواقف، ومختلف الخبرات التي يجب أن توَفَّر لهم لتكوِّن لديهم معاني اللغة"(١).

---

(١) حسني عبد الباري عصر: **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائيـــة**، الـــدار الجامعيـــة للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية ١٩٩٧م، ص٦٤

وبعد اكتساب الطفل أساسيات اللغة، يبدأ التركيز على المهارات والقدرات الأكثر تقدّماً، ولاسيّما في القراءة والكتابة؛ حيث يتطلّب هذين الفنين مهارات عقلية عليا، تقوم على فهم المقروء والإحاطة بجوانبه، وكذلك استخدام مهارات التفكير أثناء عملية الكتابة، إضافة إلى ما يحتاجه التعبير عن العواطف والمشاعر من قدرة على إدراك الذات؛ "فالتعبير لا يكون حياً إلا بقدر ما يثير في النفس من أحاسيس، وذكريات ومشاعر، والتعبير الذي يستعمله التلميذ، ولا يقابل في ذهنه معنى، هو صيغة ميتة بالنسبة إليه مهما تكن قيمته البلاغية في ذاته"(1).

وعلى العموم، فإن أهداف تدريس القراءة والكتابة مشتقة من الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، وخاصة فيما يرتبط بالأداء القرائي جهراً وصمتاً، وبالأداء الكتابي؛ من حيث مضمون الكتابة وأسلوبها وشكلها، ويمكن تلخيص أبرز الأهداف الخاصة بتدريس القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الأساسي، على النحو الآتي(2):

- ينطق في القراءة الجهرية؛ ليحقّق حسن الأداء، ومراعاة الترقيم، والسرعة الملائمة.
- يقرأ قراءة صامتة سليمة، بسرعة مناسبة، مع فهم المقروء جيداً.
- يضبط الكلمات التي يتحدّث بها ضبطاً سليماً.
- يميّز بين الرئيس والثانوي فيما يسمع أو يقرأ.
- يعرف آداب الحديث والحوار والمناظرة.
- تزداد معارفه ومعلوماته العامة في المجالات المختلفة.
- يكتسب المهارات الأساسية في جمع المعلومات، واستخدام المراجع وبطاقات المكتبة.

---

(1) عبد الرحمن عبد الهاشمي: **التعبير فلسفته واقعه، تدريسه وأساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن٢٠٠٥م، ص٢٢

(2) **لمزيد من التفاصيل انظر:**

وزارة التربية، مرجع سابق، المجلد الثاني٢٠٠٧م، ص٨٧-١٠٨

وزارة التربية والتعليم: **المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد الأول، ٢٠٠٣م، ص١٧٢

سلمان خلف الله، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص١٥٨-١٥٩

- يناقش ويحاور حول ما يتّصل بحاجاته ومجتمعه المدرسي.
- يعبّر عن نفسه وحاجاته بتراكيب لغوية مترابطة.
- يعبّر كتابياً عن نفسه في مجالات الحياة المختلفة، مراعياً المعنى ووضوحه، وترابط الجمل.
- يلخّص ما يقرؤه أو يسمعه بدقّة.
- يعرف قواعد الكتابة والإملاء والترقيم.
- يميل إلى الكتابة والقراءة الذاتية في ممارسة هواياته الأدبية واللغوية، ويقبل على المشاركة والاندماج في الأنشطة اللغوية.
- يتذوّق جمال الأسلوب فيما يقرأ من القرآن الكريم، والحديث، والشعر، والنثر الفني.
- يحبّ لغته ويعتزّ بها ويعتزّ بحضارة أمته العربية والإسلامية.

وقد جاءت هذه الأهداف شاملة للجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ حيث ينبغي مراعاة هذه الأهداف، عند بناء أو تطبيق البرامج التعليمية؛ لتحقيق الغاية من تدريس القراءة والكتابة، والوصول بالمتعلمين إلى درجة من الكفاءة، تضمن لهم النجاح والتفوّق، وربط هذه الكفاءة بشتى مجالات الحياة أو الدراسة.

اتجاهات التكامل في تدريس القراءة والكتابة:

يعدّ "التكامل من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، وهو مدخل بدأ التبشير به منذ بداية القرن العشرين؛ ويعني النظر إلى تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة"(١)، والحقيقة أن هذه النظرة تضرب بجذورها في عمق التاريخ العربي؛ حيث اعتمد علماء العربية هذا الأسلوب، في كتبهم ومؤلّفاتهم، ولكنها اكتسبت صفة الحداثة؛ من خلال تركيزها على المتعلّم، ومراعاة جوانب التكامل في تعلّمه وشخصيّته ونموّه.

---

(١) محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٨م، ص٢٨

ولا يقتصر التكامل على تدريس مهارات اللغة العربية فحسب؛ بل إن هناك تكاملاً من نوع آخر، وهو "التكامل المعرفي"، الذي يعني ربط منهج اللغة العربية، بمناهج المواد الدراسية الأخرى؛ ممّا يحدث نوعاً من الانسجام بين نوع المفردات، ونوع التراكيب، المقدمة في كتب اللغة وكتب المواد الأخرى؛ فاللغة أساس في تحصيل العلوم كلها والسيطرة عليها، وما لم تنمُ القدرات اللغوية للتلميذ نمواً مطّرداً؛ فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سنة بعد أخرى سوف تضعف؛ لذلك كان على معلمي المواد الدراسية الأخرى، أن يراعوا عند التدريس تنمية مهارات اللغة المختلفة.

وقد تزايد التركيز في السنوات القليلة الماضية على المدخل الكلي في تعليم اللغة **Whole Language Approach**، وقد حاولت دراسات كثيرة، تعرّف أثر هذا التكامل بين مهارات اللغة المختلفة في اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية، إضافة إلى دوره في تنمية الدوافع الإيجابية نحو اللغة واكتساب مهاراتها، وقد أظهرت معظم هذه الدراسات أهمية هذا المدخل وفاعليته في نموّ المهارات اللغوية، وتحقيق مبدأ الوظيفية في التعلّم[(١)]، كما أكّدت الدراسات والبحوث، على أن منهج التكامل في اللغة يتّسم بمزايا عديدة، أبرزها[(٢)]:

- العناية بوظيفة اللغة في جميع مظاهرها الإرسالية والاستقبالية.
- الاهتمام بالممارسة اللغوية، والاستخدام ذي المعنى، وهذا ما يفتقر إليه الطلاب في الواقع.

---

(١) **انظر على سبيل المثال:**

- Linda Ruth Gregory Jones (1995): The Effects of An Eclectic Approach Versus A modified Whole Language Approach on The Reading and Writing Skills of First-grade Students, Ph. Dissertation, The University of Mississippi.
- Yee-fan Goretti Kwok (2001): The Effectiveness of The "Whole Language Approach" in Chinese Language Learning Among Academically Less-able Students: A study at a Secondary School in Hong Kong, Ph. Dissertation, Chinese University of Hong Kong (People's Republic of China).
- Doloretta Dawid (2004): A Whole Language Approach for Foreign Language Writing Using Computers, Ph. Dissertation, State University of New York at Stony Brook.

(٢) فايزة السيد عوض: **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، القاهرة، إيتـراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، ص٣٧

- الإسهام في تنمية القدرة على حلّ المشكلات، من خلال المواقف الاتصالية والاجتماعية، التي يتمّ من خلالها تعليم الطلاب اللغة.
- تشجيع الطلاب على الإبداع واكتساب مهارات اللغة وعاداتها، ممّا يؤدّي إلى الكفاءة اللغوية.

ومع أن التكامل في صورته الكلية، يشمل فنون اللغة جميعها، إلا أن هناك تكاملاً جزئياً، بين بعض فنونها ومهاراتها، كالتكامل بين "القراءة والكتابة".

فالقراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، تربطهما علاقة تأثّر وتأثير متبادل، فليس هناك مكتوب إن لم يكن هناك مقروء، والعكس صحيح، كما أن الكتابة تعزّز تعرّف الكلمة، والإحساس بالجملة، فضلاً عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات، كما تتطلّب الخبرات القرائية مهارات كتابية؛ فالوقوف على تكوين الجملة، وعلامات الترجمة، والهجاء، كلّها مهارات كتابية، ومعرفتها من قبل القارئ، تزيد من فاعليته القرائية، كما أن الطالب من خلال الكتابة، قد يعرف الهدف أو الفكرة، التي يريد توصيلها، والكتابة تدفع التلاميذ، وتشجّعهم على الفهم والنقد والتحليل للمادة المقروءة(١).

ونظراً للعلاقة الوثيقة بينهما؛ فإن عملية الفصل بينهما في التدريس ليست منطقية، وتكامل أنشطتهما ضرورة؛ ينبغي مراعاتها من قبل المعلمين، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ولكي يحقّق هذا التكامل الفوائد والأهداف المنشودة من تدريسهما.

وقد أشارت معظم الدراسات إلى أن قوّة العلاقة بينهما، تتمثّل في نقاط كثيرة، أهمها(٢):

---

(١) نبيل عبد الهادي وآخرون: **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن٢٠٠٣م، ص١٨٤

(٢) **انظر**:

- محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٨م، ص٩١-٩٢
- فتحي يونس: **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)**، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٧م، ص١٣١-١٣٢

- إن القارئ الجيد في معظم الأحيان كاتب جيد في التعبير والرسم الهجائي، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته أيضاً.
- إن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء.
- إن القراءة المتقنة تفيد الكاتب، فتمدّه فكرياً وثقافياً بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة والراقي من كلّ منهما، وتوقفه على تراث الماضين؛ فيستفيد منها في كتابته أثناء تعبيره.
- إن القراءة تمكّن الكاتب من الانطلاق في التعبير والانسياب فيه؛ لأنها من أهمّ مصادر التعبير الكتابي، وبقدر ما يركز المعلم على القراءة، وبقدر ما يقدم لتلاميذه من مادة للقراءة يحبّونها، ويميلون إليها، يكون بذلك قد أسهم إسهاماً كبيراً، ليس فقط في تنمية المهارات اللغوية في القراءة، ولكنه يساعد أيضاً في تنمية مهارات الكتابة عندهم، سواء في التعبير أم في الهجاء.

أضف إلى هذا، أن التقابل بين القراءة والكتابة يكمن في طبيعة المنتج منهما، فالمنتج الجوهري لعملية القراءة هو الفهم، والذي يحدث آلياً كنتيجة لتعرّف الكلمات أو تفسير رموزها، أما منتجات الكتابة فهي مرئية، تتمثّل في الجملة والفقرة والمقالة وغيرها، و"المقارنة بين منتجات القراءة والكتابة تجعل فهم العلاقة بينهما محدّداً بطبيعة الارتباط بين القراءة والكتابة، وأن القراء الأكفّاء غالباً هم كتّاب أكفّاء والعكس صحيح"(١)، فكلا المُنتجين يعتمد على الآخر، ويؤثّر فيه؛ حيث إن الفهم يعتمد على الصورة البصرية، إضافة إلى الترابط بين الفقرات والجمل، التي تكوّن النص القرائي، ووضوح هذه الصورة، وتحقيق الترابط يؤدّي في النهاية إلى فهم جيّد للمقروء، كما أن الفهم الجيد المحدّدة معالمه في ذهن القارئ، يؤدّي إلى مُنتج كتابي جيّد؛ من حيث ترابط وتماسك النصّ المكتوب، ومعرفة المقاصد والغايات ووضوح الأهداف من عملية الكتابة.

---

(1) P. L. Donahue , et. al., (2001): National Center for Education Statistics. **The Nation's Report Card: Fourth-Grade Reading 2000**, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, April 2001–499, P14

وقد أدّى الاهتمام بوظيفية القراءة والكتابة إلى ظهور اتجاه جديد يجمع بين مهارات كلّ منهما في الإجراءات التدريسية، عُرف بتعليم القراءة والكتابة تكاملياً ووظيفياً، وأشير إليه بمصطلح **Literacy**، وهو "مفهوم أكثر شمولية من مجرد القراءة أو الكتابة، ولا يتضمّن فقط القدرة على استخدام القراءة والكتابة، ولكنه يشتمل على الوظائف، التي تؤدّيها القراءة والكتابة، في تكوين وتكديس النصوص الوثائقية، التي تعمل كتجسيد أساسي للثقافة التاريخية"(١).

وقد حظي هذا الاتجاه بتأييد عدد من الدراسات(٢) التي أكّدت فاعلية التكامل الوظيفي، ودوره في تنمية مهارات القراءة والكتابة، إضافة إلى دوره في تنمية الخلفية المعرفية للفرد، وعلاج بعض جوانب الضعف اللغوي، ونموّ المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

ونتيجة الاهتمام المتزايد بهذا الاتجاه، ظهرت العديد من المداخل الأساسية لتعليم القراءة والكتابة تكاملياً ووظيفياً، ومن هذه المداخل:

١ - مدخل الخبرة اللغوية:

يقوم هذا المدخل على استخدام اللغة والتفكير أساساً لتدريس القراءة والكتابة؛ حيث يعتمد هذا المدخل بشكل رئيس على خبرات المتعلّم الشخصية، واللغة الشفوية في إنتاج المواد القرائية، التي تساعد على إدراك المتعلم العلاقة بين اللغة، ولغته الشفوية المألوفة، ويعتمد هذا المدخل على تكامل فنون اللغة ومهاراتها، والتي يمكن تنميتها بشكل يجعل التلاميذ يميلون إليها، ويسعون إلى

---

(1) Alan E. Kazdin (2000): op. cit, P60

(٢) من هذه الدراسات:

خلف الديب عثمان: فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة الغربية على تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر ٢٠٠٣م.

فهد عبد العزيز الدخيل: برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، واكتسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٠٢م.

اكتساب مهاراتها، وعلى الرغم من أن هذا المدخل استخدم في تنمية القراءة لدى المبتدئين، إلا أنه أثبت فاعلية في تنمية الكتابة وفنون اللغة الأخرى، كما ابتدأ مع الخبرات الفردية للتلاميذ، ثم أصبح أساساً للخبرات الجماعية.

٢- مدخل تعليم القراءة والكتابة عن طريق المنهج:

يعتمد هذا المدخل على ربط تدريس القراءة والكتابة بالمواد الدراسية الأخرى ومناهجها، ومراعاة مهارات القراءة والكتابة في تنمية قدرات التلاميذ؛ لفهم محتويات المواد الدراسية الأخرى، وبهذا تتحقّق وظيفية هذا المدخل في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وربطها بباقي المواد الدراسية.

٣- المدخل التعاوني:

تطوّر هذا المدخل كثيراً، وأصبحت له إستراتيجياته الكثيرة والمتنوّعة، فقد أثبت هذا المدخل أهمية التعاون في تنمية مهارات القراءة والكتابة، إضافة إلى نموّ المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وهناك مداخل أخرى كثيرة تقوم على التكامل الوظيفي في تدريس القراءة والكتابة.

ومهما يكن من أمر العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة، وتحقيق التكامل بين مهاراتهما؛ فالمهمّ أن يدرك المعلمون حقيقة هذا التكامل، في ممارساتهم التدريسية، وعدم التركيز على المهارات المنفصلة للغة، كما ينبغي أن تراعي البرامج والمناهج التدريسية هذا التكامل في صياغة المحتوى، وتقديم إستراتيجيات التدريس المناسبة لهذا المحتوى؛ بما يضمن الإحاطة بهذه المهارات مجتمعة، وتحقيق نموّ صحيح متكامل لدى المتعلمين.

واقع تدريس القراءة والكتابة وصعوباته:

إن واقع تدريس اللغة العربية، يكاد يتشابه في كثير من البلدان العربية، مع بعض الفروق بين هذا البلد أو ذاك؛ تبعاً للحالة الاقتصادية، ومستوى الاهتمام بالتعليم وغير ذلك، والمطّلع على واقع مدارسنا العربية، يجد ضعفاً ظاهراً لدى التلاميذ في معظم فروع اللغة العربية؛ فقد أجمعت معظم الدول العربية، على أن تدريس اللغة العربية يعاني من مشكلات،

أدّت إلى ضعف الطلبة في لغتهم القومية بشكل عام، ومن أبرز أسباب هذا الضعف مايلي[1]:

- عدم عناية مدرّس اللغة العربية، ومدرّسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى.
- إن منهج تعليم القراءة لا يوجد قارئاً يجاري روح العصر.
- الافتقاد إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- قلة استخدام المعينات التعليميّة، والتقنيّات الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- كثرة مفردات قواعد اللغة العربية وتداخلها، وابتعاد الكثير منها عن الناحية الوظيفية للغة؛ فضلاً عن صعوبة القواعد واضطرابها.
- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد الدراسية، بل بين كتب المادة الواحدة.
- دراسة الآداب والنصوص لا تعمل على وصل المتعلّم بالثقافة المعاصرة، والتراث الماضي، وصلاً يظهر أثره في حياته.
- النقص في إعداد مدرّسي اللغة العربية، وانخفاض مستواهم العلميّ.
- بُعد اللغة العربية التي يتعلّمها الطلبة في المدارس عن روح العصر.
- قلّة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة العربية، وعدم اهتمام معلّمي العربية بها.

وليس هذا فحسب؛ بل إن هناك أسباب ضعف أخرى كثيرة، تتمثّل في وجود جهات عديدة تأخذ على عاتقها إعداد معلمي اللغة العربية، واختلاف مستويات الإعداد بين تلك الجهات، وقلة الدراسات العلمية التي تُتّخذ أساساً

---

(١) **انظر**:

- طه الدليمي، وسعاد الوائلي: **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن ٢٠٠٣م، ص٦٥ -٦٦
- رشدي طعيمة: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م، ص٣٧-٤٠

لبناء مناهج اللغة العربية، وإعداد كتبها المقرّرة، وعدم العناية بتطبيق الطرائق التربوية الحديثة في تعليم اللغة، وقلّة الدعم المقدّم لتطوير مناهجها، وغير ذلك.

فالقراءة لا تأخذ نصيبها بشكل جيّد؛ أثناء تدريسها في المدارس؛ على الرغم من أهميتها، وتعدّد أهدافها وغاياتها، ليس في ذاتها فحسب؛ بل في باقي المواد الدراسية على اختلافها، كما يظهر أن معظم المدرّسين، لا يعيرون حصّة القراءة الأهمّية المطلوبة؛ وذلك لاعتقادهم الخاطئ بأن تدريسها هيّن سهل؛ حيث يأمر المدرّس تلاميذه بإخراج كتبهم، ثم يقرأ لهم، ويبدؤون بعد ذلك قراءة النصّ ذاته مرات عديدة، وكثيراً ما يكرّرون الفقرة الواحدة عدة مرات؛ بقصد الإجادة كما يزعمون[١].

ومع أن "للقراءة مكانة متميّزة؛ من حيث الكتب الخاصّة، والحصص المستقلّة في الخطة الدراسية، والعناية بها في الامتحانات، كما أنها تحظى بموقع متميّز على خريطة الجدول الدراسي"[٢] ، إلا أن تدريسها، لم يُلتفت فيه "إلى الفهم، والنقد في القراءة، إلا في أوجه يسيرة، اقتصرت على الفهم العام والتفصيلي، دون أن تهتمّ بالفهم الضمني"[٣]؛ مع أن إغفال المعلمين لمهارات الفهم، والتركيز على الجوانب التحصيلية المعرفية، يعدّ من أبرز الصعوبات التي تعتري تدريس القراءة[٤].

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تحديد إجراءات الطريقة التقليدية، المتّبعة في تدريس القراءة عموماً، والتي تكاد لا تخرج عن "قراءة النصّ من قبل المدرّس

---

(١) حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٠م، ص١١١

(٢) ثريا محجوب محمود: برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠م، ص٧٣

(٣) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص١١١

(4) S. Kaback (2003): Lessons from Ellen: A Case Study Investigation of Comprehension Strategy Instruction in Action, PHD Dissertation, The University of Maine, P12

قراءة جهرية، ثم قراءة التلاميذ النصّ مرة أو أكثر قراءة جهرية، وشرح المفردات الصعبة والتراكيب المعقدة، ثم تقسيم النصّ إلى فِكَر، وإجراء بعض التطبيقات حوله، وأخيراً تكليف التلاميذ بحل التدريبات الموجودة في الكتاب، وبالنظر إلى الإجراءات السابقة، يمكن ملاحظة النقاط الآتية:

١- أن هذه الطريقة في التدريس مملّة ورتيبة بالنسبة للتلميذ.

٢- أنها لا تعمل على إظهار فاعليّة التلميذ وذاتيته فيما يعرض عليه.

٣- أنها لا تمّرن التلميذ على الاستقلال في العمل بعض الشيء، ولا تترك له مجالاً يعبّر فيه عمّا يفهم بلغته لا بلغة أستاذه.

٤- أن أنواع القراءة - التي تعرفها المدرسة- نوعان: "جهرية، وصامتة فقط"، دون التعرّض للقراءة الفاحصة الدقيقة، القائمة على الفهم بمستوياته ومهاراته المختلفة.

٥- عدم العناية بطرائق تدريس القراءة، وعدم مراعاة الطريقة المتّبعة الأسس الحديثة لتدريسها.

٦- عدم مراعاة الأهداف السلوكية والإجرائية لتدريس القراءة، أو العمل على تحقيقها؛ من خلال الممارسات التدريسية الصحيحة.

وأما الكتابة، فالعناية بها أقلّ من القراءة بكثير؛ فمناهجها غير محدّدة أو واضحة، كما أن عدد حصصها في الجدول الدراسي قليل، ولا يراعى في تقويم الأعمال الكتابية أسس التقويم الصحيحة؛ لذلك فإن تدريس التعبير، يأخذ شكلاً اختبارياً، وليس شكلاً تعليمياً؛ وبهذا تهمل المدرسة مهارات التعبير الأساسية، ولتجاوز هذه العقبات لابدّ أن يتحوّل تعليم التعبير وتدريسه من عملية اختبارية إلى عملية تعليمية وتدريبية[(١)].

وتقوم طريقة تدريس التعبير الكتابي - غالباً- على اختيار المعلم للموضوع، وكتابة العنوان على السبورة، وذكر أبرز الفِكَر التي يتناولها الموضوع، وقد يتطرّق المعلم لبعض الجمل والعبارات الجميلة، ويناقشها مع

---

(١) رشدي طعيمة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص١٠٠

التلاميذ، ثم يقوم التلاميذ بكتابة الموضوع في الحصة ذاتها، أو في المنزل، وبعد الانتهاء من الكتابة، يقوم المعلم بتصحيح الكراسات.

وعلى ضوء هذه الإجراءات؛ يمكن ملاحظة الأمور الآتية:

١- أن موقف المتعلّم في ظلّ الطريقة التقليدية سلبي؛ حيث لا يشارك في اختيار الموضوع الكتابي، ونادراً ما يشارك في مناقشة جوانب الموضوع وفِكَره.

٢- أن التركيز في الكتابة يكون على المنتج النهائي "الموضوع"، دون الاهتمام بالعمليات والإجراءات التي أدّت إلى إنتاجه، والتي تكاد تكون أكثر أهمية من مجرّد كتابة الموضوع.

٣- إهمال المناقشة الشفوية لفِكَر الموضوع، يلغي العملية السابقة للكتابة، وهي التعبير الشفوي.

٤- أن الطريقة التقليدية لا تراعي العمليات العقلية العليا للكتابة، المرتبطة بالتفكير الإبداعي، وتقصر مهارات تفكير التلاميذ، على عناصر الموضوع وفِكَره فقط.

٥- أن الطريقة التقليدية لا تراعي ميول التلاميذ واهتماماتهم، وكذلك الفروق الفردية بينهم.

ومن جوانب الضعف والقصور المهمّة والمرتبطة بطريقة التدريس، عدم مراعاتها لجوانب الدافعية والميل نحو القراءة والكتابة؛ على الرغم من أن تأثيرها مباشر في العملية التعليمية، فإما أن يكون المتعلم راغباً في التعلّم مقبلاً عليه، وإما أن يفقد ميله نحو الدراسة؛ فينعكس هذا سلباً على فهمه القرائي وأدائه الكتابي، فالصعوبات المرتبطة بقراءة التلاميذ - مثلاً- تستند غالباً إلى مدى إقبالهم وميلهم إلى النصّ القرائي، وأن التلاميذ يمكن أن يحسّنوا فهمهم؛ من خلال معرفة طريقة تقديم المعلومات؛ والوعي بالعمليات المعرفية المتضمّنة في القراءة، والتي للمعلم دور كبير فيها[١].

---

(1) B. S. Mikulecky; L. Jeffries (1996): **More Reading Power**, New York, Addison-Wesley Longman, P293

ومن الصعوبات الإجرائية المرتبطة بتدريس القراءة، أن بعض المدرّسين لا يهتمّون في دروس المطالعة؛ بخلق الجوّ الذي يبعث على نشاط التلاميذ، ويثير رغبتهم في القراءة، إضافة إلى تركيز بعض المدرّسين، في دروسهم على طريقة واحدة، أو ليس لديهم القدرة على التنويع في الطرائق، و"عدم محاولة الكثير منهم الربط بين دروس القراءة، وألوان النشاط اللغوي، الذي يحتاج إلى القراءة والاطّلاع"(١).

وبعد هذا العرض الموجز لصعوبات تدريس القراءة والكتابة، وبعض جوانب الضعف والقصور فيها، يظهر أن هناك حاجة إلى إعادة النظر في مناهج القراءة والكتابة، وكذلك تطوير طرائق تدريسهما؛ من أجل تحقيق أسمى أهداف القراءة والكتابة، وهي بناء الإنسان المفكّر والمتدبّر، والقادر على مواجهة الحياة والنجاح فيها، في ظلّ تطوّرات العصر، والتفجّر المعرفي الهائل على كافة الأصعدة؛ حيث لم تعد الأمية تقتصر على معرفة القراءة والكتابة، وإنما تكمن في عدم القدرة على توظيف هذه المعرفة في مواكبة هذا التقدّم، ومواجهة تلك التحدّيات.

---

(١) عبد العليم إبراهيم: **الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ط١٧، ٢٠٠٢م، ص١٣٥-١٣٦



الفصل الثالث

مهارات القراءة

- اللغة ومهارات القراءة
- مفهوم القراءة
- مهاراتها القراءة العامة
- مهارات القراءة النوعية:

أولاً - مهارات القراءة الجهرية

ثانياً - مهارات القراءة الصامتة

- القراءة والفهم القرائي
- مستويات الفهم القرائي ومهاراته
- طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي



مهارات القراءة

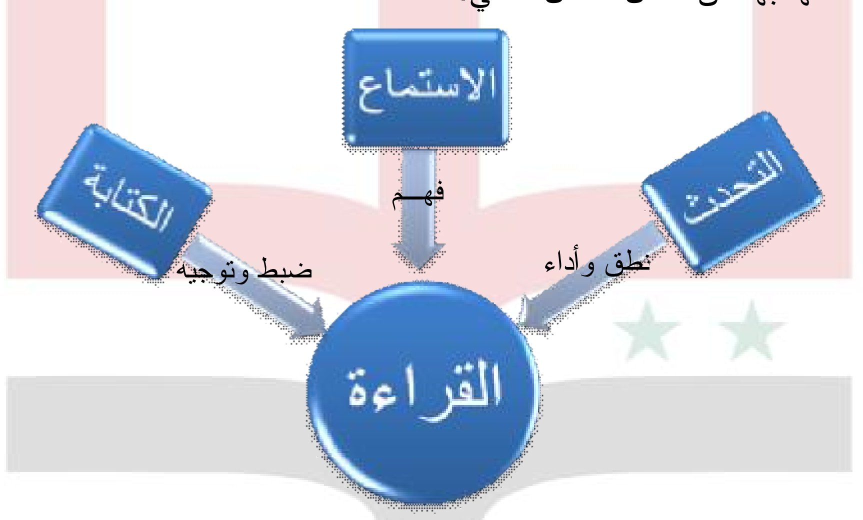
اللغة ومهارات القراءة:

أشرنا سابقاً إلى أن اللغة جملة من المهارات والفنون، تتمثّل في القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع، وعند تعليمها ينبغي النظر إليها على ضوء التكامل الكلي بين هذه الفنون الأساسية، كما ينبغي للقائمين عليها وعلى تعليمها، إدراك أن اللغة كيان واحد متصل الأجزاء، وأن تقسيمها إلى فروع كثيرة، كالقراءة والأدب والنحو والبلاغة والعروض والإملاء وما إلى ذلك، أدّى إلى ظهور مشكلات كثيرة في تعلّمها واكتسابها، وحتى في تقبّلها من قبل المتعلم، فحين ينصبّ اهتمام المعلم على فنّ أو فرع من فروعها، ويهمل باقي الفنون، أو لا يعطيها الأهمية والوزن النسبي المساوي لغيره، فإن هذا سوف ينعكس بالضرورة على الأداء اللغوي الكلي.

وحين يأخذ الاهتمام بالنحو والقواعد أكثر ممّا يستحقّ - إذ إنه أداة لخدمة فنون اللغة الأساسية، وليس غاية بذاته- فإن هذا يوجّه نظر المتعلم وجهة غير صحيحة، سواء في تعامله مع اللغة أم في توظيفه لما تعلّمه في الأداء اللغوي.

وإن من شأن هذه الممارسات التعليمية الخاطئة، أن يكرّس لدى المتعلم شعوراً بأن اللغة ما هي إلا فروع أو مواد منفصلة لا رابط بينها، ولعلّ معظم الضعف اللغوي، الذي يعاني منه المتعلّم اليوم، يعود إلى أن ما تعلّمه في القراءة لا يوظّفه في الأدب، وما تعلمه في النحو لا يسخّره في خدمة ما يقرأ أو يكتب وهكذا...

إن القراءة جزء مهمّ من هذه المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها أكثر استناداً إلى وظيفيتها، فاكتسابها السليم ضروري للمتعلّم، كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التطوّر الفكري واكتساب الخبرات المختلفة، ولذلك فإنها تحظى باهتمام كبير بين فنون اللغة الأخرى، على اعتبارها دعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللغة، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها، كما أن القراءة بدورها تعتمد على الفنون الأخرى، وتستمدّ منها جوانب التمكّن من القراءة الصحيحة، ويمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللغوية، وعلاقتها بها من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (٢) العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى

يظهر من الشكل السابق، أن القراءة كمهارة أدائية عقلية تعدّ محورية، تلتقي عندها المهارات الأخرى؛ لأنها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، كما أنها تشترك مع الفنون الأخرى في بعض هذه الجوانب، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١ - القراءة والتحدث:

تلتقي القراءة مع التحدّث في جانبين أساسيين، هما "النطق والأداء"، فكلاهما يوظّف مهارات النطق المختلفة ويحتاجها، كما أن جانب الأداء

المصاحب للنطق يعدّ من أبرز مهاراتهما؛ لأنهما مهارتان أدائيتان، يُحكم عليهما من خلال السلوك الظاهر القابل للملاحظة. ولمّا كان تعليم التحدث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، فإن تمكين الطفل من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيد والمعبّر عمّا يتحدّث عنه، سوف يؤثّر وينعكس على أدائه اللاحق في القراءة الأدائية (الجهرية).

٢ - القراءة والاستماع:

تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرئيس منهما، وهو "الفهم"؛ حيث يكتسب الطفل بدايةً مهارات الاستماع، بما في ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولاً فهمه، وكلّما تطوّرت مهارات الفهم السمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنموّ الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزّأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع.

وثمة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة – كعملية عضوية، تقوم على النطق- تعتمد على الاستماع اعتماداً مباشراً، لأن القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنياً ليفهمه، كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي (يوظّف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه جيداً كان فهمه أفضل، ثم كانت قراءة فيما بعد أكثر دقّة وإتقاناً.

٣ - القراءة والكتابة:

ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطاً مباشراً؛ لأنهما تمثلان طرفي الرسالة الكتابية، بما بينها من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة، هي "المعرفة"، فإذا كانت القراءة تمثّل عملية تلقّي المعرفة، فإن الكتابة تمثّل المنتج؛ بل هي المعرفة ذاتها.

وتحتاج الكتابة إلى مهارات وخبرات لا تتأتّى بغير القراءة، ولا قراءة أصلاً دون كتابة؛ حيث يعمل النصّ المكتوب على ضبط النطق والأداء،

وتوجيه القراءة الوجهة الصحيحة قواعدياً ودلالياً، وهذا ما تفتقده اللغة الشفوية؛ لأن التحدّث قد يخرج عن نطاق الضبط والتوجيه، فيختلّ البناء اللغوي جزئياً أو كلياً.

وتأسيساً على ما سبق، تظهر الحاجة إلى إدراك أجزاء البناء اللغوي بشكل صحيح، وفهم طبيعة هذه التشكيلة المعقّدة من الفنون والمهارات، ومراعاة العلاقة بينها وتوظيفها في تعليم اللغة، بما يضمن اكتسابها الصحيح من قبل المتعلم، كما تبرز القراءة بوصفها مهارة محورية، ينبغي تسخير كلّ ما يمكن أن يساعد على التمكّن منها، من الفنون والمهارات الأخرى.

مفهوم القراءة:

مفهوم القراءة نامٍ متجدّد، طرأ عليه الكثير من التغيّرات والتطوّرات؛ تبعاً لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها وتلبيتها.

وعلى ضوء الحاجة إليها، فقد احتلّت مكانة متميّزة على سلّم الأولويات المعرفية والنفسية؛ ممّا دفع العلماء والباحثين في التربية وعلم النفس، إلى إيلائها أهمية كبيرة، وخاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، كونها المهارة الأولى في التعليم، والتي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية، في اللغة وفي غيرها من المواد الدراسية، ولأن احتياجات المتعلّم متنامية، على ضوء التغيّرات المتلاحقة، كل ذلك أدّى إلى تطوّر مفهومها، وإضافة مهارات جديدة إليها؛ وهذا ما أدّى إلى اتّساعها وتعدّد مهاراتها.

وقد نجم عن هذا الاتّساع تباين بين المشتغلين في هذا الميدان، في تحديد مفهوم القراءة، والعناصر التي تشتمل عليها هذه العملية، وفي كمّ المهارات ونوعها، والتي يمكن إدراجها تحت فنّ القراءة، ولبيان حدود هذا المفهوم والمهارات المختلفة للقراءة؛ فإنه من المفيد الإشارة إلى مراحل تطوّره، على النحو الآتي:

أولاً- مرحلة نشأة المفهوم:

نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيّق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرّفها، ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة "مجرّد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة؛ تهدف إلى تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها؛ أي إنها تركّز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرّف عليها، والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم"[١].

ثانياً- مرحلة الفهم والتفسير:

نتيجة شيوع الأخطاء القرائية وكثرتها، والتي تعود في مجملها إلى قلّة الاهتمام بالفهم، ظهر مفهوم جديد للقراءة، بإضافة عنصر "فهم المقروء" إليها، والمتمثّل في ترجمة الرموز المكتوبة، والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني، "فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم"[٢].

ثالثاً- مرحلة التفاعل والنقد:

امتدّ تركيز القراءة ليشمل المادة المقروءة والقارئ معاً، وهنا ظهر اتجاه جديد على ضوء التقدّم التربوي، وظهور احتياجات خاصة بالقارئ، الذي يمثّل الاهتمام به الجانب التقدّمي في العملية التربوية، وهو نشاط القارئ؛ فأضيف عنصر "التفاعل" بين القارئ والنصّ المكتوب، فالقارئ هنا ليس سلبياً مستقبلاً لما يقرأ، وإنما يتفاعل مع المادة المقروءة، ويتدخّل فيها تدخلاً واعياً موجّهاً، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهذا الاتجاه يعدّ باكورة ظهور "القراءة الناقدة، التي تُحتّم على القارئ ألا يكون سالباً؛ بل يَهِمّ بجهده، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه"[٣].

---

(١) محمد رجب فضل الله، مرجع سابق، ١٩٩٨م، ص٦٤

(٢) عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٥٧

(٣) حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص١٤٦

رابعاً- مرحلة حل المشكلات:

على ضوء نموّ احتياجات القارئ؛ بدأ الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد، فلا أهمية للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ؛ إذ لابدّ أن تُعينَه على حلّ المشكلات التي يصادفها، في دراسته أو في حياته، فتطوّر مفهوم القراءة؛ ليشتمل على "توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه ممّا يقرأ، في التغلّب على المشكلات، أو مواجهتها، علاوة على الإفادة به في مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظّف ما يقرأ في هذه المواقف، لا يعدّ قارئاً"[(١)] ؛ وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية.

خامساً- مرحلة الاستمتاع بالقراءة:

نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعددة، نادى بها علم النفس طويلاً، كمشكلة أوقات الفراغ، والرغبة في استغلالها، والاستمتاع بها، بدأ التركيز على الجوانب الانفعالية من عملية القراءة؛ فأضيف إلى ما سبق معنى جديد، وهو "الاستمتاع بالقراءة"؛ وهذا أدّى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية، ترتبط بعملية القراءة، كالميل والرغبة والدافعية، وعلى هذا أصبحت القراءة، "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوّق، وحل المشكلات"[(٢)].

مهارات القراءة العامة:

ممّا سبق، يظهر التطوّر الكبير الذي لحق بمهارات القراءة واتّساع مجالاتها، والتي مالت معظم التعريفات السابقة إلى تصنيفها في مستويين:

أ- **مستوى المهارات العقلية الدنيا**: "فك الرموز وتعرّف الكلمات".

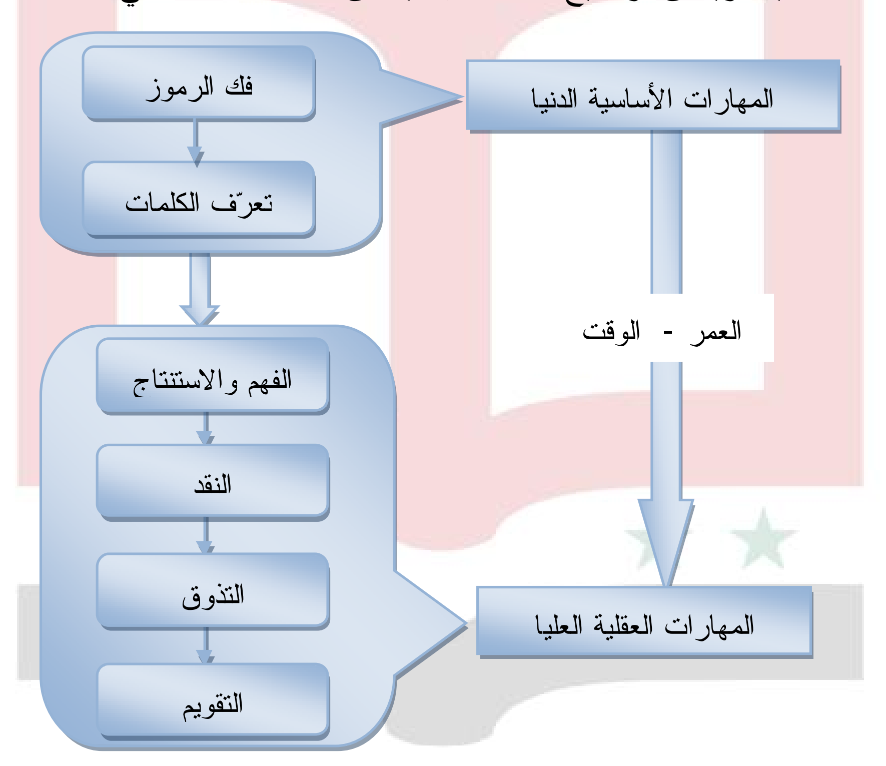
ب- **مستوى المهارات العقلية العليا**: "الفهم والاستنتاج والنقد والتذوّق والتقويم".

---

(١) نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٨٥

(٢) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص١٠٥

وهذه المهارات بنائية تراكمية، تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة، وتتطوّر تبعاً للمرحلة العمرية، بحيث يتمّ التدرّج في تناول هذه المهارات وإكساب المتعلم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية، ويمكن توضيح العلاقة البنائية من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (٣) تطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلّم

إن التدرّج في اكتساب المتعلم هذه المهارات، ضرورة ينبغي أن يدركها المعلم والقائمين على التعليم، وإن أي برنامج تعليمي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة، عليه أن ينطلق ممّا وصل إليه المتعلم، وقبل هذا وذاك من المهارات التي يحتاجها في هذه المرحلة أو تلك، وكلّما كان المعلّم على دراية بقدرات تلاميذه، والنقطة التي وصلوا إليها في تعلّم القراءة، كلّما استطاع أن يكيّف طرائق تدريسه وأساليبه في التعلّم الصفي، بما يعزّز هذه المهارات ويكمّلها.

فبرنامج تعليم القراءة في مرحلة رياض الأطفال ينبغي أن يبدأ بالتهيئة للقراءة، لبناء الاستعداد عند الطفل؛ بهدف إكسابه المهارات الآلية التي تحتاجها عملية القراءة، كمهارة الإدراك والتمييز البصري والسمعي، بحيث يؤهّله امتلاكها إلى فكّ رموز الكلمات، وتعرّفها بصرياً.

وفي مرحلة التعليم الأساسي، تبدأ أولى مراحل اكتساب مهارات القراءة، كمهارة أدائية؛ فيتمّ تدريب التلاميذ على فكّ رموز الكلمات، وتعرّف مكوّناتها من الحروف والأصوات، ثم تضاف باقي المهارات تباعاً، مع تقدّم التلميذ في هذه المرحلة، بحيث يضاف الفهم والنقد (التفاعل) بأبسط صوره، مع مراعاة التدرّج في مستوى التعقيد، حتى إذا ما وصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية يمكنه الانطلاق في المهارات الأخرى الأكثر تعقيداً واتّساعاً.

وهذا لا يعني الاقتصار على مهارة وإهمال غيرها، وإنما ينبغي أن تراعى جميع المهارات، طالما يسمح مستوى المتعلم بذلك، وهذا يرتبط بطريقة العرض وآلية المعالجة، التي يكيّفها المعلم لتناسب تلاميذه في أي مرحلة عمرية.

إن الوصول إلى تعريف جامع لمفهوم القراءة أمر عسير، وكذلك فإن الإحاطة بمهاراتها وجوانبها، ليست عملية بسيطة، ولكنّها معقدة بمقدار ما تشتمل عليه من مهارات وقدرات، إنها عملية (نظر واستبصار)، ولعلّ التعريف التالي يبيّن أبرز مهاراتها العامة التي تبدأ: بالرؤية بالعين مع التفكّر والتدبّر، ثم الفهم، وإدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة؛ عن طريق التحليل والتفسير، والقدرة على التوقّع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كلّ ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات الإنسانية السابقة، والنقد على ضوء معايير علمية وموضوعية، وأخيراً التقويم(١).

يضاف إلى ما سبق، العوامل الدافعية المرتبطة بعملية القراءة، والتي تلعب دوراً مهمّاً كمكوّن من مكوّناتها، يستوجب مراعاته في أي برنامج

---

(١) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص١١١

تعليمي؛ لأن "القراءة عملية عاطفية معرفية نشطة، تستلزم الارتباط الفعّال بين القارئ والنص المقروء؛ من أجل بناء الفهم القرائي المطلوب"[١].

مهارات القراءة النوعية:

تقسم القراءة من حيث الأداء إلى جهرية وصامتة، وتشتركان في المهارات العامة السابقة للقراءة، وخاصة في تعرّف الرموز وفهمها وتفسيرها، ولكنّ الجهرية تنفرد بجانب النطق، والتعبير عن الفِكَر المكتوبة، ونقل ما في النصّ من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين، وهذا يعني أن القراءة الجهرية عملية أكثر تعقيداً من القراءة الصامتة، ويمكن توضيح مهاراتهما النوعية على النحو الآتي:

أ- مهارات القراءة الجهرية:

إن أبرز ما يميّز هذا النوع من القراءة (الجهر)، وهو النطق بلا خفاء، كما يعني الإفصاح في القول؛ فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات، والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبّرة عن المعاني التي تضمّنتها.

وبصورة أكثر دقّة، فإن القراءة الجهرية، تعني: "التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخّ لها، ثم الجهر بها؛ باستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً[٢].

وتشتمل القراءة الجهرية على ما تتطلّبه القراءة الصامتة، من تعرّف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها، وتزيد عليها التعبير الشفوي، عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات والجهر بها، كما أنها أفضل وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى، حيث تعدّ وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق؛ فيتسنّى للمعلم

---

(1) R.A. Ashmore (2001): **Promoting The Gift of Literacy: 101 Lesson Plans for Oral and Written language**, Boston: Allyn & Bacon

(٢) محمد رجب فضل الله، مرجع سابق، ١٩٩٨م، ص٦٧

علاجها[1]؛ ولذلك يمكن أن تناسب البرامج العلاجية، التي تتناول أخطاء التلاميذ في النطق والقراءة؛ نظراً لأنها تمكّن المعلم، من وضع يده على مواطن القوّة والضعف لدى التلاميذ، ومعرفة قدرة التلميذ في التعبير الشفوي، والأخطاء اللغوية الشائعة في قراءته، إضافة إلى الأخطاء الصوتية، كالإبدال والحذف، ونطق الحروف والأصوات، بصورة غير صحيحة أو دقيقة[2].

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن الضعف الذي يعاني منه معظم التلاميذ في القراءة الجهرية، وحتى المتقدّمين منهم؛ إنما يعود إلى إهمالها، في المراحل المتقدّمة، والتركيز على القراءة الصامتة، ومع أهمية القراءة الصامتة في الفهم، وفي استقلالية المتعلّم؛ إلا أن هناك من رأى أسبقية الصامتة على الجهرية، في إشارة إلى مفهوم (القراءة الصامتة الصامدة)؛ وهذا يعني أن إتقان القراءة الصامتة؛ يؤدّي في النهاية إلى الطلاقة في القراءة الجهرية[3]؛ ممّا يبرز أهمية هذا النوع من القراءة حتى في المراحل المتقدمة، ويؤكّد هذه الحقيقة، ظهور اتجاه حديث في إعادة الاهتمام بالقراءة الجهرية؛ باعتبارها جزءاً من منهج القراءة، "فالدراسات العلمية أشارت إلى أن التلاميذ اليوم ليسوا أكفاء في القراءة الجهرية، كما كان أمثالهم منذ ثلاثين عاماً مثلاً"[4].

وعلى العموم، فإن لكلّ نوع من أنواع القراءة، مميّزاته، وأهميته بالنسبة إلى المتعلّم، ولعلّ أبرز ما يميّز القراءة الجهرية، ما يأتي[5]:

- أنها طريق للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.
- أنها تمرين على الطلاقة، في التعبير عن المعاني والفِكَر، وذلك في الخطابة والحديث.

---

(١) عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٦٩

(٢) فتحي يونس وآخرون: **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، سعد سمك للطباعة، القاهرة ١٩٩٦م، ج١، ص٢٨٨

(٣) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص٩٨-١٠٠

(٤) محمد صلاح الدين مجاور، مرجع سابق، ١٩٩٨م، ص٣١٥

(٥) زكريا إسماعيل: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٥م، ص١١٨

- أنها تمرين على تطبيق قواعد اللغة العربية، ومخارج الحروف، ومقاطع الجمل.
- إفادة المنصت والسامع؛ لأنها إحدى الوسائل، التي يتمّ بواسطتها إيصال الفِكَر والمعاني.
- أنها وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل، وذلك بمواجهة الآخر عن طريق القراءة والخطابة، والتحدّث بصوت مسموع، قد يخرج هؤلاء من التقوقع والانطواء.

وليس من مجال هنا إلى إثبات أهمية هذا النوع من القراءة، أو بيان المزايا الكثيرة لها، ولكن يتّضح ممّا سبق، أهميتها في جميع مراحل الدراسة، إلى جانب القراءة الصامتة.

تعدّدت مهارات القراءة الجهرية، ولكنّها تركّزت حول محورين أساسيين، هما: "النطق، والأداء التعبيري"، ومن أبرز المهارات النوعية المرتبطة بهما[١]:

- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
- نطق الحركات القصيرة والطويلة.
- القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطّعة.
- تنويع الصوت؛ حسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام، والنداء، والتعجّب، وغيرها.
- استخدام الإشارات باليدين، والرأس؛ تعبيراً عن المعاني والانفعالات.

كما أن هناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهرية؛ وذلك حسب مستوى التلاميذ والمرحلة التعليمية، ولعلّ المهارات التي يمكن أن تناسب مرحلة التعليم الأساسي، هي[٢]: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وعدم الحذف، والإضافة، والتكرار، والإبدال، والضبط النحوي، والنطق

---

(١) فتحي يونس، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص٣١

(٢) حسن شحاتة: تطوّر مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٨١م.

الإملائي، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، ومراعاة النبر والتنغيم، والنطق في وحدات تامة، والتمييز بين الأصوات المختلفة...، وهناك مهارات أخرى ترتبط بالسرعة في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني أثناء القراءة.

ب- مهارات القراءة الصامتة:

يعتمد القارئ في القراءة الصامتة على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بكلّ أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية، من تذوّق، وتحليل، ونقد، وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعدّ "الفهم"، العنصر الأبرز في القراءة الصامتة.

وتمتاز القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية، بعدد من السمات أكّدتها البحوث التربوية والنفسية في هذا الميدان؛ حيث إنها تحقّق جملة من الأهداف والأغراض، التي لا تُتاح للمتعلّم في القراءة الجهرية، وأبرز هذه الأغراض: زيادة سرعة المتعلم في القراءة، مع إدراكه للمعاني المقروءة، والعناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النطق مشتّتاً، يعوق سرعة التركيز على المعنى، كما أن القراءة الصامتة أسلوب القراءة الطبيعية، التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة، وربما يكون من أبرز أهدافها: زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة، وغيرها من المواد الدراسية؛ حيث تساعده على تحليل ما يقرأ، والتمعّن فيه، وتُنمّي فيه الرغبة لحلّ المشكلات، كما أنها تُيسّر له إشباع حاجاته، وتنمية ميوله، وتُزوّده بالحقائق، والمعارف، والخبرات الضرورية في حياته، وتُعوّده الاعتماد على نفسه في الفهم، وحبّ الاطلاع، وتُراعي ما بين التلاميذ من فروق وقدرات؛ إذ يستطيع كلّ فرد أن يقرأ؛ وفق المعدّل الذي يناسبه[١].

وبالمقارنة بين القراءة الجهرية والصامتة، يظهر أن القراءة الصامتة أعون على الفهم من الجهرية؛ فهي عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم، في حين أن القراءة الجهرية، هي طريقة (انظر وقل ثمّ افهم)، وتُؤدّى بطريقة آلية؛ فضلاً عن أن ذهن الإنسان يتشتّت بين أمور عديدة في الجهرية[٢].

---

(١) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص١١٥-١١٦

(٢) محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص٣٢٥-٢٣٦

كما أن السرعة في القراءة، تختلف بين القراءة: الصامتة والجهرية؛ فالقراءة الصامتة أكثر اقتصاداً للوقت من الجهرية، التي تكون مُقيّدة بالنطق، إضافة إلى أن القراءة الصامتة، تعدّ الوسيلة الأولى لاكتساب المعرفة، وتمثّل الطريقة الوظيفية، التي يعتمد عليها القرّاء أكثر ما يعتمدون؛ فقد وُجد - بالتجربة- أن نسبة المواقف التي تُستخدم فيها القراءة الصامتة، تزيد على ٩٠٪ من مواقف القراءة بصفة عامة[١].

القراءة والفهم القرائي:

إن الفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهرية والصامتة، فهو الغاية الأساسية من القراءة أياً كان نوعها، ولكن درجة الاهتمام به والتركيز عليه تختلف بينهما، ففي حين تعتني القراءة الجهرية كثيراً بجانب النطق، نجد أن القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم. ونتيجة هذه الفروق، ولأهمية القراءة الصامتة، فإن الاتجاه العام للدراسات والبحوث، اتّجه نحو تنمية مهارات القراءة الصامتة، وخاصة ما يرتبط منها بعملية الفهم، فالقراءة وفق هذا الاتجاه، تعدّ محاولة نشيطة يقوم بها القارئ لفهم رسالة المؤلّف، كما أن القدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل "إن الفهم يعدّ عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة؛ لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية"[٢].

وعلى ضوء ما سبق، اتّخذ الفهم أبعاداً جديدة، واتّسعت جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية: الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالإبداع.

فالفهم بما يشتمل عليه من مهارات، يشير إلى "قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنصّ، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية، وقدرة

---

(١) سعد الرشيدي، وسمير صلاح: **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت ١٩٩٩م، ص١٦٠

(٢) سامي عياد حنا، وحسين الناصر: **كيف أعلّم القراءة للمبتدئين؟**، دار الحكمة للنشر، البحرين ١٩٩٣م، ص١٧٤

التلاميذ على توسيع فِكَرهم في النص؛ من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النصّ، وما يستنتجه التلميذ واضحاً"(1)، وفي هذا التعريف إشارة إلى المــهارات التي يشتمل عليها الفهم، من "فهم عام، واستنتاج، ومعرفة حرفية، وتوسيع فكَر القارئ، وبناء الاستدلالات، والقدرة على توظيف الخبرات السابقة".

وبناء على ما سبق، فإن التعريف الإجرائي للفهم، يتمثّل في "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوّقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعدّ لهذا الغرض".

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

لتحديد مستويات الفهم والمهارات المرتبطة بها، تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت الفهم القرائي، والتي حاولت تصنيفه في مستويات محدّدة، تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقّة. ويمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

- **التصنيف الأول**(٢):

يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات؛ تبعاً للمهارات العقلية التي يوظّفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي: "الاستيعاب، والنقد، والتفاعل مع النصّ المقروء"، وفيمايلي توضيح هذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمّنة فيها:

١ - مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب):

ويتضمّن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكَر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفِكَر، وربط الرموز بالفِكَر التي تدلّ عليها، وتلخيص الفِكَر من النصّ.

---

(1) P. L. Donahue, et. al., (2001): op. cit, P14

(٢) رشدي طعيمة: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها**، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، الطبعة الأولى ١٩٩٨م، ص١٤٩-١٥٣

٢- مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء):

وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

٣- مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء):

حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنصّ المكتوب، ويعبّر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.

- **التصنيف الثاني**(١):

ويتوزّع على ثلاثة مستويات أيضاً، ولكنه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية؛ من خلال ارتباطه بالنصّ المقروء، والمهارات اللازمة له، وهذه المستويات هي:

١- مستوى الفهم الحرفي:

وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور)، ويتضمّن مهارات: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرّح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات".

٢- مستوى الفهم التفسيري:

ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور)، ويتضمّن مهارات: "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرّف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبّؤ بالأحداث، وتعرّف الفكرة المحورية غير المصرّح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات".

٣- مستوى الفهم التطبيقي:

ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور)، ويتضمّن مهارات "تقدير مدى دقّة الكاتب في التعبير عن الفِكَر، وتمييز الحقائق والآراء، وحلّ المشكلات".

---

(١) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص٩٢-٩٣

- **التصنيف الثالث**[1]:

وهذا التصنيف يلتقي مع التصنيفين السابقين في المستويات وفي بعض المهارات، ولكنه يضيف مستوى جديداً يرتبط بالإبداع، وبهذا يضع الفهم في أربعة مستويات، هي:

١ - مستوى الفهم الحرفي:

ويتضمّن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكّر التفاصيل المعروضة في النصّ، وتذكّر تسلسل الأحداث، وتعرّف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحلّ في إطار سرد القصة أو النصّ، وتعرّف المتشابهات والمتباينات في النصّ، وإعادة رواية النصّ أو القصة بدقّة، ووصف الشخصية الرئيسة في النصّ.

٢ - مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويتضمّن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النصّ، والتنبّؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النصّ، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلّف من سياق النصّ، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النصّ وقراءته.

٣ - مستوى الفهم الناقد:

ويتضمّن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

٤ - مستوى الاستجابات الإبداعية (الفهم الإبداعي):

ويتضمّن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النصّ، وإعادة كتابة النصّ باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النصّ، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.

---

(1) Arleen Shearer Mariotti; Susan P. Homan (2005): **Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers**, 4nd, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, Pp261-262

· **التصنيف الرابع**[1]:

ويمكن أن يكون أكثر التصنيفات شمولاً لمهارات الفهم؛ لأنه يتضمّن المستويات السابقة، ويعطي الجانب الجمالي التذوّقي أهمية أكبر؛ من خلال تخصيص مستوىً خاصّ به ، فيصبح الفهم موزّعاً على خمسة مستويات، هي:

١ - الفهم المباشر:

ويشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكَر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النصّ، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم أساساً على التذكّر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، على ضوء ما ورد في النص.

٢ - الفهم الاستنتاجي:

ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرّح بها في النصّ، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفِكَر، والتخمين والافتراض؛ لفهم مابين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفِكَر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

٣ - الفهم النقدي:

ويتضمّن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ؛ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الفِكَر، وإبداء الرأي، والحكم على الفِكَر والعبارات والتراكيب الواردة في النصّ المقروء.

---

(١) محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ: **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، القاهرة، ج١، ٢٠٠٢م.

٤ - الفهم التذوّقي:

ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأمّلية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبّر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوّق مواطن الجمال في النص.

٥ - الفهم الإبداعي:

ويتضمّن ابتكار فِكَر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد.

والمتأمل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرّج في اكتساب المهارات؛ فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع - أي أن يتقن الفهم المباشر- ليصل إلى المستوى الأعلى.

ويكون المتعلم نشطاً وإيجابياً في تفاعله مع هذه المستويات؛ حيث يوظّف خلفيته المعرفية، في المعلومات الواردة في النصّ المقروء؛ لينتقل من مستوى إلى الذي يليه باقتدار، ولا يحقّق القارئ غايته، إلا إذا أجاد المستوى السابق؛ وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية، يتطلّب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء.

طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي:

سبقت الإشارة إلى أن القراءة عملية معقّدة، تشترك فيها جوانب مختلفة؛ فهي عملية تفسير للرموز اللفظية: المكتوبة، أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة، التي تمثل المهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدة لكلمات الكاتب؛ حسب مستواه اللغوي، وخبراته الحيوية، ومع أن القراءة فنّ استقبال

لغويّ، إلا أنها عملية نشطة إيجابية، تتطلّب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، تتحدّد في بعدين أساسيين: البعد الأفقي، ويتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة، والفِكَر التفصيلية، والبعد الرأسي، الذي يتناول الفهم الحرفي للمعنى، والفهم الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوّق، والتفاعل، والابتكار [(١)].

ويستمدّ الفهم القرائي طبيعته المركّبة والمعقّدة، من عملية القراءة ككلّ، فهو "العملية التي تُستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكلّ قارئ فرد، في سياق معيّن، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء فِكَر معينة، وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الفِكَر في صورة ملخّصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العلميات المتمّمة)، وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادل وتأثير وتأثّر، ويمكن ضبطها والتحكّم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال)" [(٢)].

إن الفهم يتضمّن عمليات إدراكية متعدّدة، متكاملة ومتدرّجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، ثم تتدرّج في التعقيد؛ لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته، وفيما يلي توضيح هذه العمليات[(٣)]:

- **العمليات الصغرى "الجزئية"**: وتشتمل على ثلاث عمليات، هي "فهم الكلمة المفردة، وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقاً للعلاقات بينها، في صورة أكبر إلى المعنى (النظم، وقواعد اللغة)، وانتقاء الفكرة خلال الوحدات اللغوية المتضمّنة إياها".

---

(١) رشدي طعيمة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص٩١

(٢) حسني عبد الباري عصر: **الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ٢٠٠٥م، ص٣٢-٣٣

(٣) المرجع السابق، ص٩-١٩

- **العمليات التكاملية**: وتتضمّن عمليتان أساسيتان، هما: "فهم الروابط، وفهم العلاقات بين كلّ تركيبين".
- **العمليات الكلية**: وتشير إلى التنظيم الكلّي الشامل، وفق نمط محدّد من أنماط التنظيم، وهذه العملية الكلية تتضمّن عمليتان، هما "استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتّبعه الكاتب"؛ و"التلخيص"؛ ويتضمّن الاختيار، وحذف المعلومات غير المهمّة، أو تجاوز التفاصيل ضعيفة الارتباط، والتعرّف على الفِكَر العامة، وتكوينها واشتقاقها.
- **العمليات المتمّمة (الإسهاب)**: وتشتمل على خمسة عمليات، هي "الاستجابات النشطة، وتكوين الصور الذهنية، ومكاملة المعارف السابقة، والتنبّؤات، وعمليات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)".
- **عمليات ماوراء المعرفة**: وتتضمّن وعي القارئ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكّم فيها وتوجيهها، وامتلاك مهارات الدراسة كالفهم والاستدعاء التام.

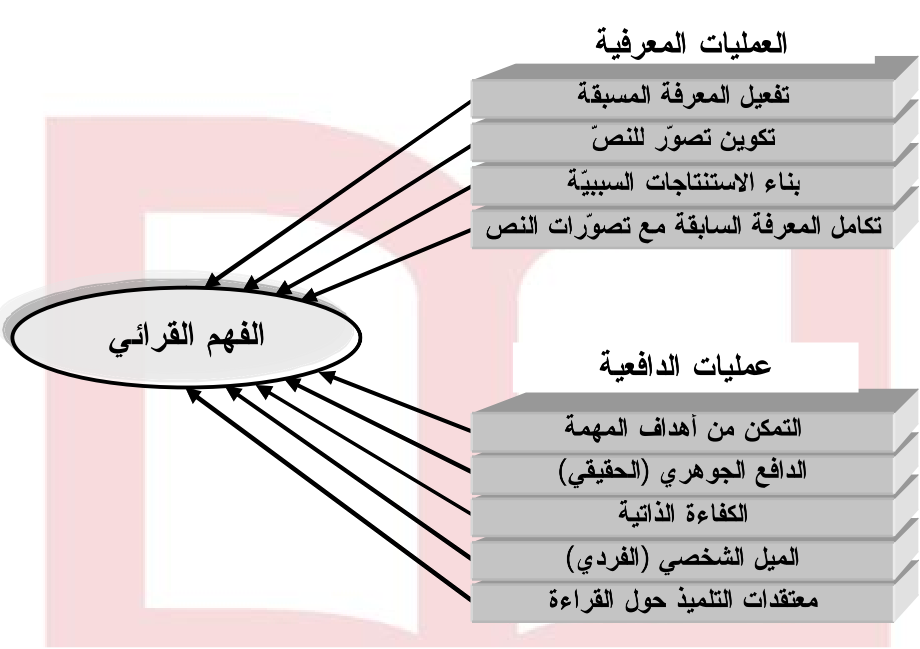
وتجدر الإشارة هنا إلى "عمليات الدافعية"، وخاصة ما يرتبط منها بميول القارئ نحو القراءة ذاتها، والتي بيّنت دراسات كثيرة أهميتها، ودورها المهمّ في عملية الفهم القرائي؛ حيث إن القراءة تعني الفهم، كما تعني الحكم، وهي أيضاً التقويم على المستوى الجمالي، وبتعبير آخر؛ ينبغي ألا نكتفي بتعليم التلاميذ القراءة؛ بل يجب أن ندفعهم إلى محبّة القراءة، وأن يكتشفوا المسرّات والأفراح التي تحملها إليهم(١).

وقد أكّدت دراسات عديدة أن "عمليات الدافعية"، تعدّ مكوّناً أساسياً في عملية القراءة والفهم القرائي؛ من حيث معالجة المعلومات الواردة في النصّ القرائي، إضافة إلى العمليات المعرفية الإدراكية التي سبق ذكرها، ويمكن توضيح هذه العمليات من خلال الشكل الآتي(٢):

---

(١) محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص٣٢٦

(2) John T. Guthrie, Allan Wigfield (1999): How Motivation Fits Into A Science of Reading, **Scientific Studies of Reading**, Vol.3, No.3, Pp199-205.



الشكل (٤) نموذج العمليات المعرفية والدافعية للفهم القرائي

يظهر الشكل السابق العمليات المعرفية والدافعية المكوّنة للفهم القرائي، وهذه العمليات مترابطة، ومتفاعلة فيما بينها، كما أن تأثيرها كبير في عملية القراءة ككلّ، وخاصة في الفهم القرائي، الذي يمثّل ذروة العمليات القرائية جميعها، كما يظهر أن الفهم عملية بنائيّة تراكمية، تتطلّب من المتعلم تفعيل معرفته السابقة حول النصّ، وذلك لتكوين تصوّر ذهني للمعاني والفِكَر، التي يشتمل عليها النصّ القرائي، والتي على ضوئها يقوم المتعلم ببناء استنتاجاته المعلّلة والمفسّرة، وهي استنتاجات منطقية، تقوم على أسس صحيحة، كي يتمكّن المتعلم من ربطها وتصوّرها، وبهذا يكون المتعلم قد ربط بين معرفته السابقة، وبين النص بفِكَره، ومعانيه، في صورة تكاملية تفاعلية.

وأمّا عمليات الدافعية فيمكن أن تقاس وتعالج على نحو مستقلّ؛ لبيان تأثيرها في فهم النصّ، وخاصة ما يرتبط منها بالدافعية والاتّجاه والميل نحو القراءة والمقروء، ويمكن تفسير هذه العمليات، على النحو الآتي[1]:

---

(1) Scott G Paris; Steven A Stahl (2005): **Children's Reading Comprehension and Assessment**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, P190

- **التمكّن من أهداف المهمة:**

وتشير هذه العملية إلى طبيعة أهداف القارئ، ومقاصده، في تفاعله مع النصّ، ومدى تأثير التمكّن من أهداف المهمة، أو وضوح هذه الأهداف لدى القارئ في إنجاز المهمّة، والوصول إلى الفهم الكلّي للمقروء.

- **الدافع الجوهري (الحقيقي):**

وتشير هذه العملية إلى اشتراك المتعلم، في القراءة إرضاءً لميوله واهتماماته الشخصية، وبهذا يمتلك ميلاً إيجابياً، ودافعاً حقيقياً نحو ممارسة أنشطة القراءة.

- **الكفاءة الذاتية:**

وتشير هذه العملية إلى الثقة بالذات، وإدراك القارئ لقدراته الخاصة؛ كي يقرأ بفاعلية، ويشارك بشكل جيد، ويبلغ مستوى عالٍ للنجاح في القراءة.

- **الميل الفردي (الشخصي):**

والذي يشير إلى شعور الفرد الإيجابي نحو جوانب وتفاصيل الموضوع، التي يشتمل عليها النصّ القرائي، ويرتبط الميل الفردي بالميل العاطفي للقارئ مع الشعور بالرضا، والذي يقود بدوره إلى المعالجة العميقة؛ خلال ممارسة أنشطة القراءة.

- **المعتقدات حول القراءة:**

وتشير هذه العملية إلى قيم التلاميذ واتجاهاتهم، المرتبطة بالنصّ القرائي؛ فالتلاميذ الذين لديهم اتجاهات إيجابية راسخة حول القراءة، يملكون قناعة مسبقة، بأن القراءة مفيدة ومُهمّة بالنسبة إليهم، على أن يكون قارئاً حقيقياً فاعلاً.

ومن خلال هذا العرض، يظهر أن هناك عمليات كثيرة ينبغي مراعاتها، عند معالجة موضوعات القراءة؛ من حيث الجوانب المعرفية، والدافعية، وعلى أي برنامج تعليمي مراعاة هذه الجوانب، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، التي تحقّق معالجة جيدة لكلا المكوّنات المعرفية والدافعية لدى المتعلّم، بما ينعكس على فهمه، وقراءته، وميوله نحو القراءة تحسّناً ونموّاً.

الفصل الرابع

مهارات الكتابة

- اللغة ومهارات الكتابة
- مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي
- مهارات الكتابة العامة
- الكتابة بين الوظيفية والإبداعية:
  - أولاً- الكتابة الوظيفية
  - ثانياً- الكتابة الإبداعية
- طبيعة عملية الكتابة
- اتجاهات تعليم الكتابة:
  - أولاً- الاتجاه التقليدي
  - ثانياً- اتّجاه عملية الكتابة
- نموذج مقترح لتطوير الأداء الكتابي


الهيئة العامة
السورية للكتاب

مهارات الكتابة

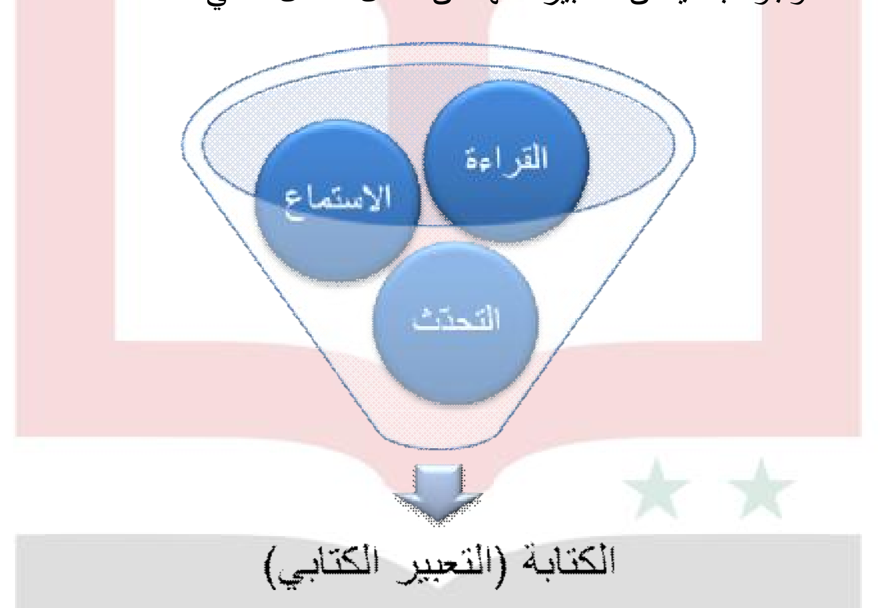
اللغة ومهارات الكتابة:

تمّت الإشارة في الفصل السابق إلى علاقة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى، وإلى العلاقة المميّزة التي تربطها مع الكتابة، كما تمّت الإشارة - أيضاً- إلى العلاقة بين التعبير الكتابي والتعبير الشفوي (التحدّث)، بوصفهما مهارتان إنتاجيتان، ولكن علاقة الكتابة بمهارات اللغة عموماً، بما تشتمل عليه من دلالات نحوية وصرفية وبلاغية أكثر عمقاً وتأثّراً؛ لأنها تمثّل المنتج النهائي الأبرز في الإبداع اللغوي.

تعتمد الكتابة والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها، على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثّل بالقراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدوداً؛ فإن اعتمادها على القراءة أساساً لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمدّ منها الكاتب عباراته وتراكيبه وصوره، وقد يكون الاستماع الهادف الموجّه للغة الشفوية المتّسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح، مصدراً لثروة الكاتب وحصيلته اللغوية والمعرفية.

ولمّا كانت اللغة جملة من المهارات المتكاملة، فإن طبيعتها التكاملية تلعب دوراً مهمّاً في استخدامها وتوظيفها، ومن هنا فالكاتب الجيد يقتضي أن يكون مستمعاً جيداً، قادراً على تركيز انتباهه وناقداً واعياً بجوانب التلقّي المختلفة، وهذا بدوره ينعكس على المعرفة السابقة للمستمع الذي يوظّف هذا التلقّي في كتابته على نحو جيد، كما يقتضي أن يكون قارئاً جيداً فاهماً ما يقرأ، وفاعلاً فيه نقداً وتذوّقاً وإبداعاً؛ لتكوين الخلفية المعرفية الصحيحة التي لا تتأتّى للكاتب بغير القراءة الواسعة والهادفة.

وعلى ضوء ما سبق، فإن الكتابة هي اللغة ذاتها (اللغة المكتوبة)، وهي مرتبطة بفنون اللغة جميعها، ارتباطاً أساسه خدمة النصّ المكتوب (المنتج)، الذي تصبّ فيه مختلف المهارات اللغوية، كقاعدة لهذا الإنتاج ومصدراً له، وما يهمّنا في هذا السياق هو المهارات الأساسية للغة بما تشتمل عليه من دلالات وجوانب، يمكن التعبير عنها من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (٥) العلاقة بين الكتابة وفنون اللغة الأخرى

إن التعبير الكتابي بوصفه تعبيراً لغوياً مضبوطاً بجملة من القواعد الناظمة له، يقتضي من الكاتب أن يكون على دراية جيدة بهذه القواعد، ليس على الصعيد المعرفي فحسب، وإنما على الصعيد الوظيفي، فيوظّف هذه القواعد نحوياً وصرفياً وإملائياً وبلاغياً في تعبيره بصورة صحيحة، مع ضرورة إلمام الكاتب بعلم الدلالة المرتبط بهذا التوظيف، والذي يعطي تعبيره اتّساعاً وعمقاً وثراء في القراءة والتفسير، وبشكل خاص في مجالات الكتابة الإبداعية كالشعر و القصة وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن حسن توظيف القواعد السابقة يمثّل مهارة مهمّة، ينبغي العمل على تنميتها لدى متعلّم اللغة العربية، دون إغراق فيها أو ابتعاد عن الجانب الوظيفي منها؛ لأنها تعدّ أساس اللغة التعبيرية بما تحمل من

مضامين وقرائن ودلالات، وكلّما تمكّن المتعلم من هذه القواعد ارتقى تعبيره وضوحاً ودقّة وجمالاً.

فالقواعد النحوية تلعب دوراً كبيراً في وضوح المعنى، بل وفي صحّته أيضاً، فقد يتغيّر المعنى التعبيري بشكل كامل ما بين نصب ورفع، كما في قوله تعالى: **(وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ)** فاطر، الآية ٢٨.

يضاف إلى ما سبق، الحساسية اللغوية والبلاغية المرتبطة بظاهرة التقديم والتأخير، وما تنضوي عليه من دلالات تجعل المعنى قريباً من النفس، وعميقاً في التفسير، كما أن القواعد الصرفية لها تأثيرها في تركيز المعنى، وتحميله بمعانٍ إضافية تضفي على اللغة التعبيرية جمالاً وعمقاً وثراءً، فاختلاف المبنى يتبعه اختلاف في المعنى، وظاهرة الاشتقاق مثلاً تثري الفروق الدلالية بين الصيغ، وتزيد الدقة في التعبير مع الإيجاز، وتجعل المعنى أبلغ وأفصح في التعبير عمّا يريده الكاتب.

والقواعد الإملائية مسؤولة - أيضاً- عن سلامة الكتابة والتعبير الكتابي، وتأثيرها مباشر في مقروئية النصّ المكتوب ووضوح معناه؛ فالكتابة التي تفتقد إلى صحة الإملاء، تجعل معاني بعض الكلمات غامضاً ومشوّشاً، وتجعل القارئ عرضة للتخمين والتفسير بعيداً عن المعاني التي يقصدها الكاتب؛ ممّا ينعكس على مقروئية النصّ عموماً، وقد تكون هذه الأخطاء مدعاة لصرف انتباه القارئ وتركيزه عن متابعة القراءة.

والقواعد البلاغية عامل مؤثّر في الكتابة وجمالها وتذوّق معانيها؛ لأنّها تمدّ التعبير اللغوي بعناصر التأثير في القارئ وجذب اهتمامه، وتزيد من فاعلية الكتابة في الإقناع، واستخدام التعبيرات البلاغية الجميلة، يطوّر الكتابة وينقلها إلى عوالم أوسع في القراءة والتفسير والتذوّق.

وأخيراً، فإن القواعد الشكلية لا تقلّ أهمية عمّا سبق، وخاصة ما يرتبط منها بوضوح الخطّ وجماله، وما لذلك من تأثير في وضوح المعنى وسهولة التقاطه من النصّ والإحاطة به، إضافة إلى بعض الفنّيات المرتبطة بشكل الكتابة وتنظيمها؛ من حيث الهوامش واستخدام علامات الترقيم ونظافة الورقة، وغير ذلك من أمور تحتاجها الكتابة لتكون على أجلى صورة وأجملها.

مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي:

لم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرّد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقّدة ومتعدّدة الجوانب، تتمثّل في "إعادة ترميزٍ للغة المنطوقة، في شكل خطّي على الورق؛ من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، اصطلح عليه أهل اللغة؛ بحيث يعدّ كل شكل من هذه الأشكال، مقابلاً لصوت لغوي يدلّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار، والآراء، والمشاعر، من كاتب إلى قرّاء، بوصفهم مستقبلين"(١).

ويدخل في تكوين فعل الكتابة جوانب متعددة، تتمثّل في الجانب العقلي، والوجداني، واليدوي، فأمّا الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على إنتاج الفِكَر والتعبير عنها، والجانب الوجداني يرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة، إضافة إلى التعبير عن مكنونات النفس وما يعتمل فيها من مشاعر وأحاسيس، والجانب اليدوي (الشكلي) مرتبط برسم الحروف ونقشها على الورق بشكل واضح وصحيح.

وحين تُذكر الكتابة، فإنما يقصد بها "التعبير"، ولكنه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعلّ ما يميّز التعبير الكتابي عن الشفوي، هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، "فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو المحادثة أو التعبير الشفويّ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة، فهو التعبير الكتابي"(٢).

ويعرّف التعبير الكتابي عموماً، بأنه "استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات"(٣)، كما يعرّف على نحو أكثر دقّة ، بأنه "إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط؛ بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم

---

(١) محمود كامل الناقة، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ج٢، ص١١

(٢) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص٢٤٣

(٣) محمد لطفي محمد جاد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٥م، ص٣٤

تدريبهم على الكتابة بأسلوب، على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها"[(١)].

وهكذا فالكتابة هي التعبير التحريري، الذي يشمل مهارات تتّصل بعناصر ثلاثة، هي[(٢)]:

- الانفعال بموضوع أو قضية ما والرغبة في التعبير عنها.
- تكوين الفِكَر أو إبداعها، وتشمل مهارات القراءة والرجوع إلى المراجع ومصادر المعلومات، والاستماع الجيد، وغيرها.
- صياغة الموضوع أو القضية من خلال تجربة لفظية موحية، وكتابتها على الصفحة البيضاء بطريقة سليمة، ومنظّمة، وجميلة.

وممّا سبق، يمكن تحديد **مهارة الكتابة** إجرائياً بأنها: "اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير عن فِكَره وعواطفه تعبيراً واضحاً، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى أو المضمون، واللغة أو الأسلوب، والشكل أو التنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال اختبار الأداء الكتابي المعدّ لهذا الغرض".

مهارات الكتابة العامة:

تعدّ تنمية مهارات الكتابة الأساسية مطلباً تعليمياً مهماً لدى جميع المتعلمين، وفي المراحل الدراسية الأولى على وجه الخصوص، إلى جانب المهارات الأساسية الأخرى في القراءة والتحدّث وغيرها؛ لأن إهمالها أو الضعف فيها سوف يستمرّ مع المتعلم في المراحل المتقدّمة، ولأنها مهارات بنائية تُكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإن الضعف لا بدّ مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدّماً ونوعية، وربّما تكون مظاهر ضعف الأداء الكتابي - التي نراها اليوم لدى تلاميذنا وطلابنا، وحتى في المراحل المتقدّمة من التعليم- تعود إلى نقص

---

(١) عبد الفتاح حسن البجة، مرجع سابق، ١٩٩٩م، ص٣١٣

(٢) علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٧م، ص٢٣٠

الاهتمام بتمكين المتعلم من أساسيات الكتابة، أو عدم التركيز عليها على نحو تفصيلي وبتدرّج منطقي، سيّما وأن الكتابة أو التعبير الكتابي لا يلقى الاهتمام الكافي سواء في تعليمه أم في تقويمه.

وعلى صعيد آخر، فإن التعبير الكتابي والاهتمام بمهاراته يرتبط بشخصية المتعلّم واحتياجاته النفسية، والعمل على تنمية هذه المهارات بصورة صحيحة من شأنه أن يدعم قدرة المتعلم على التعبير عن شخصيته، ويعزّز بنيته المعرفية والنفسية؛ ليكون فرداً متوازناً قادراً على التواصل نفسياً واجتماعياً؛ ولذلك فإن العناية بإكساب المتعلم مهارات التعبير الكتابي تساعد على تلبية احتياجات كثيرة لديه، أبرزها:

- الحاجات الأكاديمية المتنامية، المتّصلة بالتعلّم والدراسة، وما يحتاجه المتعلّم من مهارات كتابية، تعينه على النجاح في المواد الدراسية واجتياز اختباراتها الكتابية.
- الحاجات المتنامية إلى التعبير عن الفكَر، وعن مكنونات النفس والمشاعر والعواطف، فقد يجد متنفّساً في كتابة مذكّراته ويومياته، أو في ممارسة هواية كتابية ما.
- الحاجات المتنامية إلى التواصل الاجتماعي، والتعامل مع المجتمع على نحو توافقيّ، سيّما وأن الكثير من الأنشطة الكتابية الوظيفية مرتبطة بالتواصل، إضافة إلى اتّساع دائرة علاقات الفرد وتعاملاته مع الآخرين بمرور الوقت، وما يتطلّب ذلك من مهارات تساعد على نموّ لغته التعبيرية.

ولهذه الاعتبارات وغيرها، مع التوصيات والدعوات التربوية المتكرّرة للاهتمام بهذه المهارات، كثُرت الدراسات والبحوث التي حاولت التفصيل في مهارات الكتابة العامة، واقتراح برامج خاصة لتنميتها لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

مع الأخذ بعين الاعتبار، أن طبيعة عملية الكتابة المركّبة والمعقّدة، فرضت تنوّعاً وثراء في تصنيف مهاراتها الفرعية وتقسيمها؛ حيث إن هناك جوانب تتّصل بالفكَر والمعاني، وأخرى تتّصل بالقواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، والشكلية.

وهكذا جاء تناول هذه المهارات متنوّعاً متبايناً في بعض الأحيان، ما بين إجمال وتفصيل أو توزيع على محاور ومجالات رئيسة، فيشير البعض إلى أن أبرز مهارات التعبير الكتابي يتمثّل في: مراعاة القواعد الهجائية، وقواعد بناء الجمل، وقواعد الشكل، إضافة إلى مهارات التنظيم[١].

وتبعاً لأهداف تعليم الكتابة، فقد تمّ تصنيفها على نحو أكثر تفصيلاً إلى مستويين رئيسين: مستوى "مهارات التعبير التحريري"، وتشير إلى الكتابة على نحو يتّصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، ومستوى "مهارات التحرير العربي"، وتشتمل على المهارات اليدوية لعملية الكتابة، والتي تتضمّن الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم، والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغيرها، والكتابة بخطّ واضح جميل[٢].

وبعد الاطّلاع على العديد من الدراسات والبحوث[٣]التي اهتمّت بهذا المجال، تبيّن أنها حاولت الإحاطة بأكبر قدر ممكن من المهارات التفصيلية الثانوية، في مختلف المراحل التعليمية، وقد مالت -بصفة عامة- إلى توزيعها في محاور رئيسة؛ بحيث تغطّي جوانب عملية الكتابة، المتمثّلة في المهارات الفكرية، والمهارات الأسلوبية، والمهارات الشكلية.

وتهدف هذه التقسيمات إلى التفصيل في مهارات الكتابة العامة، والدقّة في تناولها لأغراض الدراسة والبحث، ومع ذلك فإنها تظلّ مرتبطة ومتداخلة

---

(١) فتحي يونس: **إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة ٢٠٠٠م، ص٤٢٩

(٢) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٢٣١

(٣) **من هذه الدراسات والبحوث:**

- فايزة السيد عوض: مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، العدد١٦، أغسطس٢٠٠٢م، ص٣١-٣٢
- أسماء عبد الرحمن فهمي: فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٨، نوفمبر٢٠٠٢م، ص٨٨

فيما بينها، كما أن المتأمّل في هذه المحاور، يجد أنها تصبّ في ثلاثة مجالات رئيسة هي: "المضمون، والأسلوب، والشكل"، ويمكن بيان ما تشتمل عليه هذه المجالات من مهارات فرعية، على النحو الآتي:

أ- مهارات المحتوى والمضمون:

- كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى أبرز الفِكَر المتضمّنة في الموضوع؛ بحيث تتميّز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقّة، وتسلسل منطقي.
- كتابة خاتمة للموضوع تلخّص أبرز فِكَره، وما يستفاد منه.
- كتابة الجملة الرئيسة، والمدعمة، والختامية لكلّ فقرة
- تحديد الفِكَر الرئيسة والفرعية بوضوح.
- تنظيم الفِكَر، وعرضها في ترتيب منطقي.
- تأييد الفِكَر بالأدلّة والشواهد؛ لإقناع القارئ.
- كتابة كلّ فكرة رئيسة في فقرة.
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة.
- عرض فِكَر الموضوع بشكل واضح ودون غموض.
- كتابة عدد من الفِكَر ذات الصلة بالموضوع.

ب- مهارات اللغة والأسلوب:

- استخدام أدوات الربط المناسبة استخداماً صحيحاً أثناء الكتابة.
- اتّباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.
- اختيار مفردات صحيحة تعبّر عن المعنى.
- استخدام كلمات عربية فصيحة.
- مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

ج- مهارات الشكل والتنظيم:

- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- اتّباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.
- الكتابة بخطّ واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.

- مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة).
- مراعاة الطول المناسب للموضوع.
- دقّة الرسومات والتوضيحات.

ومهما يكن من أمر، فإن الأهمية الأكبر ينبغي أن تُولى لطريقة عرض هذه المهارات وتناولها، بحيث يتمّ تناول ما يناسب مستوى المتعلمين منها، ووفق تدرّج منطقي في التدريب عليها والعمل على إكسابها، وعدم إهمال المهارات التي يحتاجها المتعلّم في سنيّ حياته التعليمية الأولى، وعدم الانتقال إلى المهارات أو المستويات الأعلى من المهارة، قبل التأكّد من توفّرها لدى المتعلم بدرجة مقبولة، مع اعتماد أساليب التشخيص والكشف المستمرّ لنقاط القوة والضعف في اكتساب هذه المهارات، والانطلاق من النقطة التي وصل إليها المتعلّم في تمكّنه من هذه المهارة أو تلك.

وللمعلم وطريقة تدريسه الأثر الكبير في اكتساب هذه المهارات، واتّباع الطرائق الحديثة والاتجاهات المعاصرة في تعليم الكتابة، من شأنه أن يرتقي بمستوى المتعلّمين في الكتابة، مع ضرورة الاهتمام بفردية المتعلم وشخصيته وإعطائه الدور الأكبر في العملية التعليمية؛ لأن الكتابة إنتاج فردي، يعتمد على ذاتية المتعلّم وقدراته ومهاراته.

الكتابة بين الوظيفية والإبداعية:

إن نظرة سريعة إلى الأنشطة الكتابية التي يقوم بها الفرد، سواء في حياته أم في دراسته، تبيّن بأن هناك نوعين من الكتابة: وظيفية وإبداعية، حيث تعتمد الأولى (الكتابة الوظيفية) على التعبير عن المواقف الحياتية اليومية؛ بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير، أو الكتابة العلمية، ككتابة رسالة، أو طلب، أو تلخيص... وما إلى ذلك، في حين تستند الثانية (الكتابة الإبداعية) إلى التعبير عن الذات أو مشاعر النفس وأحاسيسها؛ بأسلوب أدبي يغلب عليه طابع البيان والبديع، ككتابة قصة، أو قصيدة شعرية، أو مسرحية... وما إلى ذلك، وتشكّل أنشطة الكتابة الوظيفية الجانب الأعظم من الأنشطة الكتابية،

التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية؛ ولذلك ينبغي الاهتمام بها، ومراعاة هذا النوع من الكتابة في برامج تعليم اللغة؛ إذ إنها لا بدّ أن تهدف وتمكّن المتعلم من أن يكون قادراً على القيام بالمهام والأنشطة، التي يتطلّبها المجتمع الذي يعيش فيه[١].

وهذا لا يعني إهمال تدريس الكتابة الإبداعية؛ فالتعبير عن الفِكَر، والأحاسيس، والمشاعر، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، يحتاج إليها المتعلّم كحاجته إلى جوانب الكتابة الوظيفية السابقة؛ حيث إن للكتابة الإبداعية دوراً مهماً في إمتاع النفس، وتنمية الميول، والمواهب الأدبية.

والكتابة بنوعيها ليست منفصلة تماماً، وإنما تتداخل في كثير من الأحيان، فالتعبير الوظيفي يحمل بين طيّاته جوانب إبداعية، والعكس صحيح، كما أن بعض مجالات الكتابة تشترك بين الوظيفية والإبداعية، كما في كتابة المقال، الذي ينقسم إلى نوعين: المقال الذاتي، الذي يعدّ من مجالات التعبير الإبداعي؛ لارتباطه بشخصية الكاتب وأسلوبه في التعبير عن انفعالاته، كما يستند إلى الصور الخيالية والصنعة البيانية، والألفاظ القوية الجزلة، والمقال الموضوعي، الذي يعدّ من مجالات التعبير الوظيفي، الذي يتطلّب من الكاتب البساطة والوضوح، والخلوّ من الغموض واللبس، والمنطقية في العرض وتقديم المعلومات؛ بحيث لا تطغى شخصية الكاتب وعواطفه على الموضوع.

ويمكن بيان أبرز مجالات الكتابة: (الوظيفية والإبداعية)، والمهارات النوعية المرتبطة بهذه المجالات، على النحو الآتي:

أولاً- الكتابة الوظيفية:

الكتابة الوظيفية هي الكتابة التي تؤدّي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، كوسيلة للفهم والإفهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفِكَر إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلّقي؛ ولذلك فهي كتابة عملية نفعية، وتضمّ هذه الكتابة تشكيلة واسعة من المجالات الوظيفية، من أبرزها مجال: "الرسائل بأنواعها، والتلخيص،

---

(١) فتحي يونس، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص٤٤٣

والملاحظات والتقارير، والبرقيات، والمذكّرات، والإعلانات، والتعليمات الهادفة التي توجّه إلى الآخرين، وغيرها من مجالات الكتابة الأخرى،التي يمكن أن تؤدّي وظيفة في حياة الفرد أو الجماعة[١].

ولعلّ أكثر المجالات مناسبة للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، مجالي (الرسالة والتلخيص)؛ لذلك من المفيد أن نعرض هذين المجالين بشيء من التفصيل؛ لبيان المهارات النوعية المرتبطة بكلّ منهما على النحو الآتي:

أ- مجال كتابة الرسالة:

الرسالة لون من ألوان النشاط الاجتماعي التواصلي الوظيفي، وهي المكاتبات التي تتمّ بين الأفراد، وتعدّ شكلاً من أشكال التواصل بين المرسل والمرسل إليه[٢].

وقد تتناول الرسالة جوانب شخصية، أو رسمية، أو اجتماعية، وتتطلّب الرسالة اكتساب المهارات النوعية التالية: "اشتمال الرسالة على العناصر الأساسية (المقدمة، والتحية، والموضوع، والخاتمة، والتوقيع)، وكتابة اسم المرسل، والمرسل إليه وعنوانه، وتاريخ الرسالة، في مكانها الصحيح من الرسالة"، ويمكن بيان عناصر الرسالة الرئيسة وما تشتمل عليه من مهارات فرعية تفصيلية على النحو الآتي[٣]:

- **الترويسة:** وتتضمّن اسم المرسل وعنوانه، ورقم الهاتف، وصندوق البريد، واسم المؤسسة، ومكانها، ونوع العمل، ورقم السجل التجاري...
- **التاريخ:** ويكتب على الزاوية اليمنى في بداية الصفحة أو أسفلها.
- **العنوان الداخلي:** وهو عنوان المرسل إليه، فيذكر اسمه ووظيفته، ومؤسسته وعنوانها، وقد يكون المرسل إليه شخصاً أو أكثر، أو مؤسسة.

---

(١) وليد جابر: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٩١م، ص٢٠٣

(٢) محمد النجار وآخرون: **الكتابة العربية مهاراتها وفنونها**، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت ٢٠٠١م، ص٢٥٨

(٣) محمد رجب فضل الله: **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٣م، ص٢٢٧-٢٢٨

- **التحيّة الافتتاحية:** وتكتب على السطر التالي، وقد درج الناس على بعض الجمل الافتتاحية (تحية طيبة، وبعد،،،،،/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،،،،،).
- **جسم الرسالة:** ويأتي بعد التحية مباشر في السطر التالي، وهو موضوع الرسالة، ويعرض في فقرات، تبدأ الأولى منها بتمهيد أو إشارة إلى موضوع سابق، وتنتهي الخيرة منها بعبارة مناسبة تتطلّب غالباً الردّ، أو تعيد التأكيد على أمر...
- **تحية الختام:** وتأتي بعد آخر فقرة، وتكون متوافقة مع التحية الافتتاحية، وكذلك أن تكون موجزة ومعبّرة، كما في عبارات كثيرة تتناقلها الرسائل مثل: (ولكم جزيل الشكر والتقدير...).
- **التوقيع:** ويلي مباشرة تحية الختام، وتحت التوقيع يكتب الاسم بوضوح، وقد تكتب الوظيفة.

وعلى الرغم من تطوّر وسائل التقنية في عصرنا الحاضر، وظهور ما يعرف بالرسالة الإلكترونية، وغيرها من الوسائل التي سبقت هذا النوع من الرسائل، كالبرقيات والفاكس، إلا أن مكانة الرسالة ومواقف استخدامها وظيفياً لا تزال تحتلّ مساحة جيدة حياتنا، كما في التعاملات الرسمية والإدارية، وحتى الرسالة الإلكترونية تعدّ كتابة وظيفية وإن استغنت عن الكتابة الورقية، وابتعدت عن الشكل الصحيح للرسالة، فهي وسيلة للتواصل الاجتماعي، ولا بدّ أن تلتزم ببعض مهارات كتابة الرسالة الأساسية، مع ملاحظة شيوع الأخطاء الكتابية فيها، وافتقارها إلى الدقّة والسلامة اللغوية في كثير من الأحيان.

ومن التدريبات الملائمة لتنمية مهارات مجال الرسالة، "كتابة رسائل لأغراض مختلفة، وترتيب أجزاء الرسالة، وإكمال رسائل ناقصة"[١]، وهناك الكثير من التدريبات والأنشطة التي يمكن اتّخاذها أساساً لتدريب التلاميذ على كتابة الرسالة على ضوء إستراتيجيات الذكاءات المتعددة.

---

(١) مصطفى رسلان، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٢١٨

ب - مجال كتابة التلخيص:

التلخيص "مجال وظيفي كتابي يرتبط بالقراءة ارتباطاً عضوياً؛ سواء في المواد الدراسية المختلفة، أم في القراءة الحرة أو الكتب والمقالات"(١)، ويلعب فهم النصّ دوراً مهمّاً في عملية التلخيص، والإحاطة بفِكَر النصّ المراد تلخيصه، والتمييز بين ما يتّصل بالموضوع مباشرة ويشكل عنصراً أساسياً فيه، وبين ما لا يتّصل به أو ما يكون ارتباطه بالنصّ المقروء ضعيفاً.

ومن المهارات الأساسية للتلخيص، حسن تنظيم الملخَّص، وعرض فِكَره وفق ورودها في النصّ الأصلي منطقياً؛ لأن العشوائية في ترتيب الفكر من شأنها أن تضعف التلخيص أو تغيّر معناه.

ويشير التلخيص إلى استخلاص العناصر الجوهرية في الموضوع، وتنظيمها، وعرضها عرضاً موجزاً، غير مخلّ بالمعاني الرئيسة للموضوع، وهناك إجراءات قد تساعد على تفعيل التلخيص بصورة جيدة، وتعين المتعلّم على إنتاج تلخيص متوازن، وهذه الإجراءات تتمثّل بالآتي(٢):

- الابتعاد عن تحريف المادة الملخّصة أو تعديلها؛ لأن ذلك يشوّه الأصل ويغيّر المعنى، أو يحمّله دلالات وتفسيرات قد لا يتحمّلها.
- التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية، وتقديم الأكثر أهمية على المهمّ.
- التخلّص من الاستطرادات والهوامش والأمثلة الزائدة التي لا ضرورة لها.
- حذف الجمل التي لا ترتبط بالفكرة الرئيسة للنصّ.
- تلخيص الجمل أو الفقرات الباقية بكتابة الجملة الرئيسة.
- دمج بعض الفقرات إن أمكن.
- إعادة صياغة الفقرات بثوب جديد مع المحافظة على تسلسل فكَر النصّ الأصلي.

---

(١) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص٢٥٨

(٢) نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص٢٠١

وثمة مهارات أخرى ينبغي توفّرها في التلخيص، أبرزها: الإيجاز غير المخلّ بمعنى الموضوع، والالتزام بعلامات الترقيم، واستقصاء جوانب الموضوع، وسلامة وحدة الموضوع من التفكّك، والاقتباس من المصادر العلمية والاستشهاد بها في المكان المناسب، وغيرها[١].

وممّا سبق، فإن مهارات كتابة التلخيص النوعية تتمثّل بالآتي:

- إبراز فكرة النصّ الأساسية في التلخيص.
- استخلاص الفكر الأساسية من النصّ المراد تلخيصه.
- ترتيب الفكر المستخلصة كما وردت في النصّ المراد تلخيصه.
- الابتعاد عن الإيجاز المخلّ والإطناب المملّ أثناء التلخيص.
- استيفاء الفكر الواردة في النصّ المراد تلخيصه.
- تعبير الملخِّص بأسلوبه الخاص عن الفكر النصّ.

ومن التدريبات المناسبة لتنمية مهارات مجال التلخيص، واستثمار بعض مهارات اللغة الأخرى كالقراءة والاستماع، ما يأتي:

- قراءة نصّ أو موضوع في كتاب وتلخيصه؛ لإلقائه في الإذاعة المدرسية.
- تقسيم نصّ ما إلى فِكَر يقوم التلاميذ بتصنيفها (رئيسة، فرعية، ضمنية).
- الاستماع إلى محادثة، ثم تلخيص مضمونها بجمل قصيرة.
- التدريب على مهارة القراءة الناقدة للتمييز بين ما يتّصل بالموضوع وما لا يتّصل به.
- تصحيح الأخطاء الواردة في تلخيص أحد التلميذ ومناقشتها جماعياً.
- ترتيب عناصر النصّ الرئيسة وفِكَره.

---

(١) فتحي يونس: **إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ٢٠٠١م، ص٤٥٢-٤٥٤

ثانياً - الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية هي الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفاً جمالياً؛ بغرض التعبير عن الفِكَر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل، وبغرض التأثير في نفس القارئ والارتقاء بمستواه الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعالية لمبدع النصّ ذاته[1].

وهي ابتكار لا تقليد، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسبما يتوفّر لها من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ فطرية، ثم تنمو بالتدريب وكثرة الاطّلاع[2].

والكتابة الإبداعية بما هي عليه، تحمل بين طيّاتها بعداً وظيفياً لا ينفصل عن الغاية الأساسية منها، وهي أنها تقدّم للمتعلّم وسيلة يوظّفها في التعبير عن فِكَره ومشاعره، وتساعده على التنفيس عن انفعالاته، كما أنها أداة مهمّة يطلق من خلالها المتعلم العنان لطاقاته وقدراته الإبداعية، التي سوف تساعده على مواجهة المواقف الوظيفية المختلفة وحلّ المشكلات التي قد تعترضه في تعلّمه أو في حياته وتواصله مع الآخرين.

وللتدريب على هذا اللون من ألوان التعبير أهمية كبيرة في المدرسة؛ لأنه يساعد على الكشف عن الموهوبين، وهنا يتأتّى الدور الكبير الذي يؤدّيه المدرّس في تنمية موهبة الموهوبين، والعمل على صقلها والنهوض بها[3].

وتعدّ مجالات الكتابة الإبداعية محدودة مقارنة بمجالات الكتابة الوظيفية المتعددة؛ نظراً لطبيعة استخدام كلّ منهما، وارتباطهما بالأنشطة التي يمارسها المتعلّم، ومن أبرز مجالات الكتابة الإبداعية: القصة، والوصف، والشعر، والمسرحية، والرواية، والمقالة الأدبية، وغيرها من المجالات الأخرى التي تتّصل بذاتية المتعلّم وانطباعاته الشخصية وتأمّلاته وتصوّراته، ويمكن

---

(١) راتب عاشور ومحمد المقدادي: **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ٢٠٠٥م، ص٢٠٤

(٢) محمد رجب فضل الله: مرجع سابق، ٢٠٠٣، ص٦٤

(٣) محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص٤١١

التعرّض لأكثر هذه المجالات ارتباطاً بالتعلّم في المراحل التعليمية المختلفة، كما في كتابة القصة والوصف بأنواعه، فلا يتطلّب هذان المجالان مهارات خاصة معقّدة ومتقدّمة، كما في كتابة الشعر أو المسرحية وغيرها.

أ- مجال كتابة القصة:

وهو مجال إبداعي كتابي، يعبّر عن تجربة إنسانية، ويتناول مجموعة من الأحداث، تتعلّق بشخصيات إنسانية، تتباين مواقفها وسلوكياتها في الحياة، ويعبّر عنها بأساليب مختلفة، "كالسرد، والحوار، والوصف"، كما تقيّد بزمان ومكان محدّدين.

وتعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بمعانيها وشخصياتها وأحداثها كثيراً من الانفعالات، التي تشدّ المستمع إليها أو الكاتب فيها، وخاصة لدى المتعلّمين الصغار، الذين يتخيّلون أحداث القصة وقد يعيشونها ذهنياً أيضاً؛ ممّا يعطي هذا المجال أهمية خاصة لتوظيفه في كتابات التلاميذ، مع ضرورة توجيههم إلى موضوعات تناسب مستواهم النمائي، ففيها إطلاق لقدراتهم الإبداعية، وتنمية لملكاتهم في التخيّل والتصوّر البصري.

وللقصّة عناصر وخصائص فنية، تشتمل على المهارات النوعية المرتبطة بها، وتتوزّع هذه العناصر في إطارين رئيسين، هما[1]:

- **إطار خارجي**: يتمثّل في الشكل الأسلوبي، وحجم القصة، وعنوانها.
- **إطار داخلي**: يشتمل على البيئة، ويراد بها المقدّمة والتمهيد الذي يستهلّ به القاصّ القصة؛ من حيث التعريف بمكانها، وزمانها، والظروف المحيطة بها، والحكاية؛ من حيث عرض الوقائع والأحداث المترابطة والممتعة، والعقدة؛ من حيث حبكة الأحداث وتشابكها، والحلول المرتبطة بها، والشخصيات، التي تتناولها الأحداث والوقائع.

---

(١) عبد الفتاح حسن البجة، مرجع سابق، ١٩٩٩م، ص٣٦٦-٣٦٧

والقصة تحتاج إلى مهارات نوعية أخرى مرتبطة بعنصر التشويق، الذي يرتبط بطبيعة القصة ارتباطاً مباشراً؛ لأن القصة التي لا تجذب القارئ إلى متابعتها وتستحوذ على انتباهه وتركيزه، لا تكون فاعلة ومؤثّرة في المستمع أو القارئ، ويرتبط عنصر التشويق بالأحداث وتعقّدها وبالشخصيات وتنوّعها، وارتباطها بتلك الأحداث، إضافة إلى منطقية العرض والتنويع في الأسلوب، ولكن بنية القصة تلعب دوراً مهمّاً في التشويق؛ من خلال مقدّمة القصة المرتبطة والممهّدة لوقائعها، واستخدام عبارات استهلالية تستحوذ على الانتباه منذ بدايتها، وكثير من القصص التي سمعنا أو قرأنا تبدأ بعبارات مشوّقة مثل: "كان يا ما كان، في يوم من الأيام"، أو كما في قصص ألف ليلة وليلة ومقدماتها الشهيرة وغيرها.

وممّا سبق يمكن استخلاص أبرز المهارات النوعية لكتابة القصة، وتحديدها في النقاط الآتية:

- كتابة مقدمة مشوّقة تمهّد لأحداث القصة.
- تحديد عنصري الزمان والمكان في القصة.
- تحديد شخصيات القصة، وما يرتبط بها من أحداث.
- التنويع في أساليب القصّ: الوصف، والحوار، والسرد.
- عرض أحداث القصة وفق تسلسل منطقي.
- إبراز حبكة القصة والحلّ المناسب لها ولشخصياتها.

ب - مجال كتابة الوصف:

وهو مجال إبداعي كتابي، يتناول وصف ظاهرة، رآها الإنسان، أو سمع بها، أو أحسّ بها، ويحتاج إلى أن ينقلها إلى غيره؛ وذلك لمدى تأثيرها في نفسه، والتلميذ يلجأ في وصفه إلى الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الصور الواضحة، كالرحلات، والاجتماعات، والبرامج المدرسية، وغيرها[١].

---

(١) عبد الله عبد الرحمن الكندري: **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت ١٩٩٥م، ص٩٩

ويعدّ مجال الوصف من المجالات التي يستخدمها الإنسان في تعبيره الإبداعي كثيراً، مستنداً إلى خبراته عن الموصوف ومشاهداته، ودرجة ارتباطه به وجدانياً؛ حيث تلعب المشاعر والعواطف دوراً كبيراً في إثراء الوصف وتضمينه بأحاسيس خاصة تجاه الموصوف، ونلحظ هذه الظاهرة كثيراً في تعبير الناس سواء أكان شفوياً أم كتابياً؛ في وصف مكان أو مشهد أو شخصية ما؛ حيث يضيف المعبّر ارتباطات مختلفة قد لا تكون موجودة في الموصوف، تعكس مشاعره نحوه على ضوء تجربته الشعورية وذاتيته في الوصف ونقل الصورة، التي قد تكون متخيّلة أحياناً.

ويتضمّن الوصف مهارات نوعية خاصة بهذا المجال، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- الإحاطة بجوانب الموصوف.
- إبراز جوانب القوّة والضعف التي تكمن في الموصوف.
- عرض المشاهد والصور والأحداث وفق تسلسل منطقي وسليم.
- استخدام بعض التراكيب الجميلة في التعبير عن الموصوف قدر الإمكان.
- استخدام التعبير المباشر عن الموصوف.
- التعبير ببعض الصور الإيحائية عن الموصوف.
- تعبير الكاتب عن انفعالاته ومشاعره الخاصة تجاه الموصوف.

طبيعة عملية الكتابة:

الكتابة من حيث هي عملية، تشترك في تكوينها عناصر كثيرة، فهناك مكوّنات عديدة تدخل في عملية إنتاج المكتوب، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، كما أن لها أبعاداً اجتماعية وعاطفية مختلفة؛ "فالكتابة نشاط معقّد جداً؛ لأنها نتيجة لتضافر عدد من العمليات التي تحدث في نفس الوقت، كإصدار الأحكام على المعلومات، وبناء المعنى، وتعديل المنتج، والمراقبة المستمرة للعملية"[(١)].

---

(1) Elaine R. Silliman; Tiffany L. Jimerson; Louise C. Wilkinson (2000): A dynamic Systems Approach to Writing Assessment in Students with Language Learning Problems. **Topics in Language Disorders**, Vol.20, No.4, Pp45- 64

وثمّة مكوّنات أساسية، على درجة كبيرة من الأهمية، تدخل في عملية إنتاج المكتوب، ومن هذه المكوّنات ما يرتبط بخبرات المتعلم السابقة، والمهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، ومنها ما يتّصل بجوانب الدافعية والميل.

فمن حيث ارتباطها بالعمليات المعرفية، تتضمّن عملية الكتابة، جانبين رئيسين، هما[1]:

أ- **عمليات معرفية وما وراء معرفية**، تتمثّل بالآتي:

- ربط المتعلّم بين مهارات ما وراء المعرفة، بما تشتمل عليه من خبرات.
- ربط المعلم بين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الكتابة المعرفية المتوفرة لدى التلميذ.

ب- **عمليات التناسق في الربط:**

وتتمثّل في قدرة التلميذ على إحداث التناسق والانسجام أثناء عملية الربط، بما يضمن إنتاج تعبير جيّد وصحيح.

وهذه العمليات في جوهرها، عمليات معقّدة تتطلب اكتساب التلميذ لمهارات كثيرة، أبرزها الخبرات السابقة المرتبطة بقواعد النحو، والهجاء والرسم الإملائي؛ إذ لابدّ أن يمتلك التلميذ مهارات النحو الصحيحة؛ من حيث القدرة على تعرّف مكوّنات الجملة والقواعد الناظمة لها، وتعرّف علامات الإعراب، وغير ذلك من المهارات المرتبطة بالقواعد النحوية، وقواعد الهجاء؛ من حيث القدرة على نطق الحروف، وكتابتها منفردة ومتتابعة في كلمات وجمل، والربط بين المنطوق والمكتوب، وكذلك المهارات المرتبطة بالرسم الإملائي؛ من حيث سلامة الخط، وجودة الرسم.

وأما العمليات الأخرى المرتبطة بعملية الكتابة؛ فتتمثّل في "الدافعية أو الحافز"، ومنها الميل، فالميل مُكوّن أساسي؛ لابدّ من توفره لدى التلميذ؛ لممارسة عملية الكتابة بصفة عامة، وليشعر بالارتباط مع المكتوب؛ ممّا

---

(1) Barbara Walker and et.al., (2005): Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities, **Learning Disabilities Research and Practice,** Vol20, No3, P175

يدفعه إلى أداء كتابي أفضل؛ فالكتابة "حركة تدور داخل النفس، تنمو مع الوجدان، وتحكمها العاطفة، ويقف معها العقل منظماً وموجّهاً"[١].

وثمّة إستراتيجيات أربع، تعمل مجتمعة متكاملة فيما بينها؛ لإنتاج اللغة المكتوبة، هي[٢]:

١ - إستراتيجيات معرفية:

ترتبط بالفرد، وتلائم التعلّم الفردي من ناحية، والمهمّة الكتابية المتناولة من ناحية أخرى، وتتضمّن معالجة المهمّة؛ عن طريق استخدام اللغة، والأنشطة الطبيعية "كاستخدام القاموس، والتلخيص، والتنظيم، والقراءة الجهرية"، والوظائف العقلية "كالتخيّل، وتطبيق البناء الذهني"، وعَزْو المعرفة الجديدة إلى الحالية، والتقييم، والتحليل والاستنتاج".

٢ - إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشتمل هذه الإستراتيجيات على المهارات العامة، التي تهدف إلى تنمية الوعي بالذات، فيما يتعلّق بمستوى الفهم والدافعية، ومعالجة المهارات المختلفة.

٣ - إستراتيجيات اجتماعية:

وتتضمّن التفاعل بين المعلّم والتلاميذ، الذين يقومون بالكتابة؛ عن طريق طلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والتصحيح، وتنمية الوعي بفِكَر الآخرين ومشاعرهم.

٤ - إستراتيجيات عاطفية:

وقد تكون ذات طبيعة "سلبية أو إيجابية"، سلبية "كالتجنّب، والانفعالية، وصعوبة التركيز، والقلق"، والتي يمكن أن تؤدّي في النهاية إلى ترك المهمّة، وأما الإيجابية؛ فتتمثّل في الميل نحو الكتابة بجدّ وحماس، ومكافأة الذات، والقدرة على ملاحظتها؛ للنجاح في إتمام المهمّة، والهدف من هذه الإستراتيجيات، اجتثاث الجوانب السلبية، وتقوية الإيجابية.

---

(١) عبد الفتاح أحمد أبو زايدة: **الكتابة والإبداع**، الدار الأندلسية للطباعة والنشر، طرابلس ١٩٩٢م، ص١٣

(2) J. .Michael O'Malley; Anna Uhl Chamot (1995): **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press, Pp143-44

وعلى العموم، فإن هذه العمليات ترتبط بطريقة المعالجة؛ من حيث استخدام المعلّم لإستراتيجيات تدريسية مناسبة، تتّصف بالشمول، وتراعي هذه العمليات مجتمعة، وتكون قادرة على الربط بينها، في تفاعل التلميذ مع الكتابة؛ للحصول على أداء كتابي جيّد، وعلى درجة من الإتقان، ولن يحقّق أي برنامج تعليمي غايته الأساسية في تنمية الكتابة، ما لم يراعِ الجوانب المختلفة لعملية الكتابة؛ فلا يكتفي بالجوانب المعرفية، وإنما هناك جوانب أخرى، على قدر كبير من الأهمية، كتوظيف المعرفة السابقة للتلميذ في كتابته الحالية؛ تحقيقاً لمبدأ تواصل الخبرات، وكذلك تنمية التفاعل الاجتماعي من عملية الكتابة؛ فتؤدّي الكتابة بذلك الوظيفة الاجتماعية، وربط التعلّم بالمجتمع، وكذلك تنمية جوانب الدافعية والميل، والارتباط بالكتابة عاطفياً؛ تحقيقاً للمبدأ القائل: "إذا أحببتَ عملاً أجدْتَ فيه".

اتّجاهات تعليم الكتابة:

تطوّر تعليم الكتابة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطوّراً ملحوظاً؛ استناداً إلى طبيعة عملية الكتابة واتّساع مفهومها ومهاراتها ومجالاتها، إضافة إلى ظهور احتياجات تتعلّق بالمتعلّم واعتباره محور التعلّم، واستجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في ضرورة تزويده بمهارات التعلّم الذاتي اللازمة في القراءة والكتابة وغيرها؛ بحيث تعينه على حلّ ما يصادف من مشكلات في حياته أو دراسته وتعلّمه.

لقد أدّى هذا التطوّر إلى ظهور اتجاهات عديدة في تعليم الكتابة، غيّرت النظرة التقليدية إلى مفهوم الكتابة ومكوّناتها وعملياتها، كما نقلت التركيز من المنتج النهائي للكتابة إلى عناصر وجوانب أخرى، ترتبط بالتفكير وعملياته في الكتابة، كما ترتبط بالمتعلّم وقدراته ومحيطه الاجتماعي وجمهوره المستهدف في الكتابة، إضافة إلى الاهتمام بالمنتج الكتابي والعناية بمواصفات هذا المنتج وجودته، وفي هذا السياق نميّز بين اتجاهين رئيسين في تعليم الكتابة، يمثّلان التحوّل الأبرز في تعليم هذه المهارة بين القديم والحديث؛ استناداً إلى نظريات علم النفس المعرفي المرتبطة بتعليم اللغة والتفكير،

وهذان الاتجاهان هما: (الاتجاه التقليدي، واتّجاه عملية الكتابة)، ويمكن بيان أبرز ملامح هذين الاتجاهين على النحو الآتي:

أولاً- الاتجاه التقليدي:

ينظر هذا الاتجاه إلى الكتابة على أنها منتج **Product**، والكتابة تعني الوصول إلى هذا المنتج بصورة مباشرة، دون الاهتمام بصاحبه وقدراته وبطريقة تحصيله أو بمواصفاته المعيارية المرتبطة بالأداء الكتابي وعملياته.

ويشير هذا الاتّجاه إلى إن الكتابة تتمثّل في الصورة النهائية للنصّ المكتوب، تظهر من المحاولة الأولى، وقد تبيّن أن تدريس الكتابة على ضوء هذا المفهوم؛ يجعل التلاميذ يتعجّلون فيها، دون إيلائها قدراً كافياً من التفكير؛ بغية الوصول إلى المنتج النهائي بأسرع صورة(١).

انعكس هذا المفهوم على تعليم الكتابة وطرائق تدريسها، فانصبّ تركيزها على المنتج الكتابي فقط، دون العناية بعمليات الوصول إليه؛ ممّا أثّر تأثيراً سلبياً في جودة الكتابة واكتساب مهاراتها، مع ما يشوب هذا الاتجاه من جوانب ضعف كثيرة في تعليم الكتابة وحتى في تقويمها، إلى جانب ضعف الاهتمام بالمتعلّم وذاتيته ووعيه بعمليات التفكير وقدراته.

والتركيز على الناتج الكتابي فقط جعل تعليم الكتابة يقتصر على الشكل أو الأسلوب، وتطبيق القواعد الصارمة في النحو والإملاء والمفردات المعجمية أو قراءة الأعمال الأدبية، وهذه الجوانب وحدها لا تحسّن كتابة الطالب(٢).

لقد أدّى هذا الاتّجاه إلى سيطرة المعلم على العملية التعليمية، وتفرّده بالنشاط والحكم على المنتج الكتابي؛ إذ إن طريقة التدريس أحادية الاتّجاه ويغلب عليها صفة التقرير، كما أنها عشوائية في كثير من الأحيان وتفتقر إلى أبسط الإجراءات من حيث التنظيم والتوجيه.

---

(1) Andrew D Cohen (1990): **Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers**, New York, Newbury House Publishers, P105

(2) James D. Williams (2003): **Preparing to Teach Writing Research, Theory, and Practice**, Lawrence Erlbaum Associates, 3Edition, P100

والتقويم كذلك اقتصر على المنتج ذاته، مع ما يرافق ذلك من غياب للمعايير الصحيحة في الحكم على جودته، واعتماد أساليب تقليدية في التقويم والتصحيح، تركّز على الأخطاء القواعدية المرتبطة بالنحو والهجاء، وعلى الأخطاء الشكلية المرتبطة بوضوح الخطّ، أو حجم الموضوع، أو نظافة الورقة.

إن الممارسات السابقة جعلت المتعلّم بعيداً عن ممارسة النشاط، وعن الاستفادة من طريقة التدريس، وبعيداً عن التقويم الصحيح المستند إلى أدائه، كما أهملت فرديته وذاتيته وقدراته، وارتباطه نفسياً وعقلياً بما يكتب، فلا يشعر بأهمية كتابته أو قيمتها، وهكذا يأتي المنتج على صورة موضوعات متكرّرة بين معظم التلاميذ، تتشابه كثيراً في شكلها ومضمونها، وحتى في أخطائها.

وفي ظلّ تطوّر التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغة بصفة خاصة، انصبّ تركيز العلماء والباحثين على تطوير تعليم الكتابة، واقتراح مداخل جديدة لتدريسها على ضوء العناصر التي تشترك في إنتاجها، فكان من أبرز هذه المداخل ما يأتي[(١)]:

- مدخل التعلّم الذاتي، ويعتمد على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.
- مدخل الاستقصاء وحلّ المشكلات، ويعتمد على تعليم التعبير الكتابي من خلال أساليب تقوم على الاستقصاء، وحلّ المشكلات، والتعلّم التعاوني.
- مدخل عمليات الكتابة، ويعتمد على تنمية وعي المتعلّم بعمليات الكتابة، وإعطائه التعليمات لاتّباعها في المراحل المختلفة للكتابة.

ويمثّل مدخل العمليات الاتّجاه الرائد في تعليم الكتابة اليوم؛ نظراً لاتّساع حدوده وإمكانية تضمين المداخل السابقة وغيرها في إجراءاته، وارتباطه بعملية اكتساب مهارة الكتابة، وما يصاحبها من عمليات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية، إضافة إلى نجاح هذا المدخل في تنمية مهارات الكتابة، والارتقاء بمستوى المعلم والمتعلّم والبيئة التعليمية؛ وفق ما أكّدته

---

(١) فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٣٤

دراسات كثيرة - عربية وأجنبية - في هذا الميدان[١]، ومن المفيد التعرّض لملامح هذا الاتّجاه، والتفصيل في أسسه وإجراءاته؛ للوقوف على الفوائد التطبيقية التي يمكن استثمارها في برامج تعليم الكتابة وتنمية مهاراتها.

ثانياً - اتّجاه عملية الكتابة Writing Process

تنامى الاهتمام بنظريات "العمليات المعرفية" في السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن العشرين، وقد شهدت تلك الفترة زيادة مطّردة في البحوث والدراسات، التي تناولت العمليات المعرفية في مختلف المجالات؛ بهدف دراسة عمليات التفكير وإستراتيجياته، وتقصّي العمليات الفرعية والدقيقة التي تحدث خلال هذه العملية، وهذا بدوره شكّل تحوّلاً نوعياً في نقل بؤرة التركيز من التحصيل المعرفي والمهاري إلى التفكير العملياتي، وتمكين المتعلّم من القيام بالعمليات المعرفية المناسبة لاكتساب المهارة.

انعكس هذا التوجّه على تعليم الكتابة، فانتقل الاهتمام من مجرّد الحصول على المنتج النهائي إلى التركيز على العمليات التي أدّت إلى تكوين هذا المنتج، والتي سوف تخدم بدورها هذا المنتج وتخرجه على أحسن صورة ممكنة، وهذا بدوره سيساعد على تنمية الوعي المعرفي لدى المتعلّم بمهارات التفكير وبالعمليات التي يقوم بها في أثناء الكتابة.

وينظر هذا الاتجاه إلى الكتابة التعبيرية على أنها عملية معقدة ودقيقة، تتطلب مجموعة من المهارات الخاصة؛ لإنتاج تعبير لغوي يتّسم بالدقة والجودة،

---

(١) **من هذه الدراسات:**

رحاب زناتي عبد الله: فعالية برنامج في التمكّن من بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس٢٠٠٥م.

محمود عبد الكريم: تنمية بعض الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسّن الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا٢٠٠٥م.

- Shanon M Carlin-Menter (2006): Teaching The Writing Process Through Multimedia Authorship, PhD Dissertation, The State University of New York at Buffalo.

ويحقّق الوظائف المنشودة منه، فالعناية لا تقتصر على المنتج فحسب، كما هو الحال مع الاتّجاه التقليدي، وإنما على عمليات ومراحل الوصول إلى هذا المنتج، فتعمل هذه المراحل على تطويره وتحسينه في سياق الوصول إليه(١).

وهذا الاتجاه مرتبط بتعليم الكتابة وإجراءات تدريسها، وضرورة إلمام المتعلّم بالعمليات الحقيقية التي يمرّ بها إنتاج المكتوب، فهو "نسق فكريّ يتبنّى مجموعة من الرؤى والنظريات التربوية، التي تؤكّد على تعليم الطلاب المراحل والعمليات، التي تؤدّي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بداية بزوغ الفكرة، ومروراً بإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودات وتعديلها وتقويمها، ووصولاً إلى الصورة النهائية للرسالة اللغوية، وهو يهتمّ بالعمليات وجودة المنتج الكتابي معاً"(٢).

إن تغيّر النظرة إلى الكتابة واتّساع مفهومها وعملياتها، ترافق مع تغيّر في النظرة إلى تعليم الكتابة، وإلى دور المعلّم في تدريب التلاميذ على مهاراتها؛ فالتعليم المستند إلى عمليات الكتابة يختلف عن التعليم التقليدي في إجراءاته وممارساته، التي تسير من الأعلى إلى الأسفل وليس العكس، كما أن بؤرة التركيز تتناول الإنتاج الكتابي بكليته، ولا تقتصر على القواعد أو على جزء منه، وربما يكون الجانب الأكثر الأهمية لمدخل العمليات هو تعديل سلوكيات الطالب لمجاراة الكتّاب الجيدين، فهو لا يركّز على الشكل أو القواعد أو اللغة الأدبية، وإنما على جملة من السلوكيات، تتمثّل بالملاحظات، والمقابلات، وتحليلات الكتّاب الجيدين عند أداء المهمة الكتابية، معزَّزة بمراحل مختلفة للتأليف، هي: الاكتشاف (ما قبل الكتابة)، والتخطيط، والصياغة، ثم التوقّف، والقراءة، والمراجعة، والتحرير، وأخيراً النشر(٣).

لقد اتّسع مفهوم الكتابة استناداً إلى مدخل العمليات؛ ليشمل جميع العمليات والمراحل السابقة للكتابة واللاحقة لها، وهكذا تقتضي خطة تعليم

---

(1) N. J. Smelser; P. B. Baltes (2004): **International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences**, **Elsevier Ltd**, p16626

(٢) فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٤٦

(3) James D. Williams (2003): op. cit., P100

الكتابة أن تسير في ثلاثة مراحل أساسية، هي: (مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة، ومرحلة ما بعد الكتابة)، وهذه المراحل متداخلة ومتكاملة، وقد لا تسير بشكل خطّي تتابعي، وإنما يمكن أن ينتقل التلميذ بينها؛ فيبدأ مثلاً بالمرحلة الأولى، ثم الثالثة، وقد يعود إلى الثانية، وهكذا...

واتّباع هذه المراحل في الكتابة، من شأنه أن يوجّه المتعلّم الوجهة الصحيحة في الكتابة، ولكن عملية الحصول على المنتج الكتابي الجيّد والفاعل، الذي يحقّق وظيفته في التواصل الاجتماعي، لا بدّ أن يلقى الاهتمام الكافي من المتعلّم في الإعداد لهذا المنتج، وفي تطويره وتقويمه على ضوء أهداف واضحة يسعى لإيصالها إلى القارئ، فالكاتب الجيد يفكّر دائماً في جودة المنتج ومواصفاته النوعية، وفي القارئ أيضاً بوصفه "عميلاً" ينتظر سلعة جيدة، ولها مواصفات خاصة.

ولكلّ مرحلة من المراحل الثلاث السابقة إجراءاتها وعملياتها الفرعية الخاصة، ففي مرحلة ما قبل الكتابة، يقوم المتعلّم بعمليات "التفكير في الموضوع، وتحديد الجمهور المستهدف، وجمع الفِكَر، وتنظيمها"، وفي مرحلة الكتابة، يتمّ كتابة مسودة الموضوع ويراعي "بناء الجمل والفقرات وفق نظام كتابة الموضوع"، وفي مرحلة ما بعد الكتابة، يقوم المتعلّم بعمليات "التعديل المتمثّلة بإعادة تنقيح الفِكَر، والإضافة، والحذف، والتحرير المتضمّن آليات التصحيح والتقويم والكتابة النهائية، والنشر، المتمثّل بمشاركة المنتج النهائي مع الآخرين"[(١)].

ويمكن تفصيل إجراءات التدريس التي يقوم بها المعلم والتلاميذ، عند أداء المهمّات الكتابية استناداً إلى هذه المراحل والعمليات على النحو الآتي:

أولاً- مرحلة ما قبل الكتابة:

وتعدّ أكثر المراحل أهمية؛ لأنها نقطة البداية الأولى قبل الشروع في أي أداء كتابي، وعليها يتوقّف نجاح إجراءات الكتابة وعملياتها أو فشلها،

---

(1) Suzzane Bratcher; Linda Ryan (2004): **Evaluating Children's Writing, A Handbook of Grading Choices for Classroom Teachers**, Lawrence Erlbaum Associates, 2edition, P xiv

وتتضمّن إجراءات وممارسات عديدة، كالعصف الذهني، والمناقشات، والرسم أو التخطيط، والاستماع، والقراءة، والملاحظة، والبحث، واختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، وقد اتّفق معظم علماء هذا المدخل على أن هذه المرحلة تتطلّب أكثر من نصف الوقت المخصّص للكتابة(١).

كما يتضمّن التخطيط للكتابة تحديد الأسلوب اللغوي المتّبع، والهدف الرئيس من الموضوع، وتحديد الجمهور المستهدف، وطريقة ربط العناصر السابقة والمعلومات التي تمّ جمعها، ودعم البنية التنظيمية للكتابة.

وهذه المرحلة تحتاج إلى تكييف طرائق التدريس المناسبة لعملياتها المختلفة، وقد تحقّق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة هذا الجانب؛ من خلال اتّباع المعلم الإجراءات المناسبة لكلّ عملية منها، فتكوين الثقافة المعرفية حول الموضوع تتطلّب القراءة والاستماع الهادفين، والقيام بعمليات البحث واستقصاء الفِكَر والمعلومات المرتبطة بالموضوع، ومناقشة هذه الفكَر وتنظيمها، وقد يأتي اختيار الموضوع أولاً؛ لتوجيه العمليات والممارسات السابقة الوجهة الصحيحة.

ثانياً - مرحلة الكتابة الأولية:

يتمّ في هذه المرحلة كتابة مسودة الموضوع، من خلال توليد الكلمات وتدوينها؛ استناداً إلى الخطّة التي وضعت في المرحلة السابقة، لتشكّل جملاً تتناول ما وضع من فِكَر ومعلومات، وهذه الجمل تكوّن الفقرة، ثم النصّ الكامل (الموضوع)، وتتمّ صياغة الفِكَر والعبارات بصورة تدريجية أثناء كتابة المسودة، التي تحتاج إلى وقت كافٍ للعناية بمضمون الموضوع واكتمال فِكَره وعناصره من حيث "مقدمة الموضوع، وجسده، وخاتمته"، وعلى المعلم أن يهيئ للتلميذ البيئة المناسبة للكتابة الحرة وإظهار ذاتيته فيها، بأسلوبه لا بأسلوب الآخرين، مع التوجيه والدعم والتعزيز المستمرّ للتلاميذ من قبل المعلم، لمساعدتهم على إتمام المهمّة وكتابة الموضوع.

---

(1) Suzzane Bratcher & Linda Ryan (2004): op. cit., P28

ثالثاً- مرحلة التوقّف والقراءة:

بعد الانتهاء من كتابة المسودة، من المفيد أن يعطي التلميذ نفسه فرصة للتأمّل الذاتي، فيتوقّف عن الكتابة ويقرأ ما كتب بتدبّر، ويقارنه مع الخطة والأهداف التي وضعها سابقاً، ومدى مقابلته لاحتياجات الجمهور المستهدف، والتنظيم العام للكتابة[١].

إن الكتابة الجيدة تحتاج إلى وقفات قصيرة أثناء الكتابة؛ بهدف الالتزام بالخطة في كلّ جزء منها، ولكن الوقفة الأخيرة وقراءة الموضوع كاملاً قراءة تأمّلية، يشكّل انطباعاً عاماً لدى التلميذ عن كتابته وعن اكتمال صورتها، وفي هذه المرحلة لا ينبغي أن يعطي المتعلّم أهمية كبيرة للمفردات والأخطاء المرتبطة بها؛ لأنه سوف يتناولها في المرحلة اللاحقة.

ومن الممارسات التي يمكن أن يفيد منها المعلم في هذه المرحلة، توجيه التلاميذ إلى القراءة الصامتة السريعة، ومنحهم فترة تأمّل موضوعاتهم، لمدة قصيرة قد يحدّدها بدقيقة أو أكثر.

رابعاً- مرحلة المراجعة والتعديل:

تمثّل مرحلة المراجعة والتعديل مرحلة حاسمة في مدخل عمليات الكتابة، وعليها تتوقّف جودة المنتج الكتابي، بعد كتابة المسودة والتوقّف عندها وقراءتها، وتتمّ هذه المرحلة على أكثر من صعيد، من حيث ارتباطها بالجمهور وحاجاته ودافعيته، والغرض، والموقف الذي يعبّر عنه الموضوع، والأسلوب اللغوي، والأخطاء المرتبطة بالمضمون والفِكَر.

ويمكن أن تسمّى هذه المرحلة بمرحلة "القراءة الناقدة"، التي تعتمد على الفحص الدقيق للكتابة من قبل التلميذ نفسه أو أحد زملائه، ثم مناقشة المقترحات الممكنة لتلافي الأخطاء وأوجه القصور وتحسين الكتابة، وتحتاج هذه المرحلة إلى المرونة من قبل التلميذ في قبول المقترحات الصحيحة والمفيدة، ومن ثمّ تعديل الكتابة بالحذف أو الإضافة أو التصحيح، ولكي تتمّ

---

(1) James D. Williams (2003): op. cit., P107

هذه العملية بصورة صحيحة ينبغي على المعلم أن يوضّح معايير تقويم الأداء للتلاميذ، ويوجّههم إلى مراعاتها، وخاصة ما يرتبط منها بمضمون الكتابة ومحتواها الفكريّ.

ويستطيع المعلم أن يوظّف إستراتيجيات التدريس التفاعلية في هذه المرحلة، كالتعاون والمناقشة وتقويم الأقران، مع التوجيه والمراقبة وتقديم المساعدة والتعزيز بصورة مستمرّة للتلاميذ، وتفيد هذه الطرائق أيضاً في اطّلاع التلاميذ على أخطائهم وأخطاء غيرهم في الكتابة، فيسعون إلى تلافيها في كتاباتهم اللاحقة.

خامساً- مرحلة الكتابة النهائية (التحرير):

وهي المرحلة الأخيرة للكتابة، وتمثّل انعكاساً لمعايير الجودة الخاصة بالأداء الكتابي، والمتّفق عليها من قبل المعلم والتلاميذ، وتأتي هذه المرحلة بعد كتابة التلاميذ الأولى ومراجعتهم وتقويمهم لها، من حيث المحتوى الفكري والأسلوب، فيتمّ التركيز فيها على تركيب الجملة، واختيار الكلمات الأكثر مناسبة، والتهجئة الصحيحة للمفردات، كما يتمّ العناية بالمهارات الشكلية، المرتبطة باستخدام علامات الترقيم، وتنظيم الفقرات في الموضوع، وترك مسافة في بداية كلّ فقرة، ومراعاة هوامش الصفحة ونظافة الورقة، وجودة الخط وجماله.

ويأتي دور المعلم في توجيه التلاميذ إلى ضرورة العناية بالكتابة النهائية جيداً، ومراعاة معايير الكتابة الشكلية، والأخذ بالتعديلات الجوهرية التي وضعها التلاميذ في المرحلة السابقة، كما يمكن للمعلم أن يوظّف الطرائق التعاونية في الكتابة النهائية، كمشاركة الأتراب والتعاون في الكتابة؛ فالكثير من المتعلمين لا يرون أخطاءهم الشكلية والإملائية لاهتمامهم بالمضمون أكثر من الشكل، ولذلك يمكن أن يقوم التلميذ بتحرير كتابة زميله وتدارك أخطائه.

سادساً- مرحلة النشر:

تتمثّل هذه المرحلة في مشاركة المنتج مع الآخرين، وخاصة الجمهور المستهدف من الكتابة، وهي مرحلة مهمّة ينبغي عدم إهمالها؛ لما لها من تأثير

في الجانب النفسي؛ لأن نشر أعمال التلاميذ وإطلاع الآخرين عليها يحفّزهم، ويزيد نشاطهم ودافعيتهم وميولهم نحو الكتابة، كما لها تأثير في الجانب الاجتماعي، فالكتابة أصلاً ناتج اجتماعي موجّه إلى قارئ أو مستمع، للاطلاع عليه والإفادة منه أو الاستمتاع به.

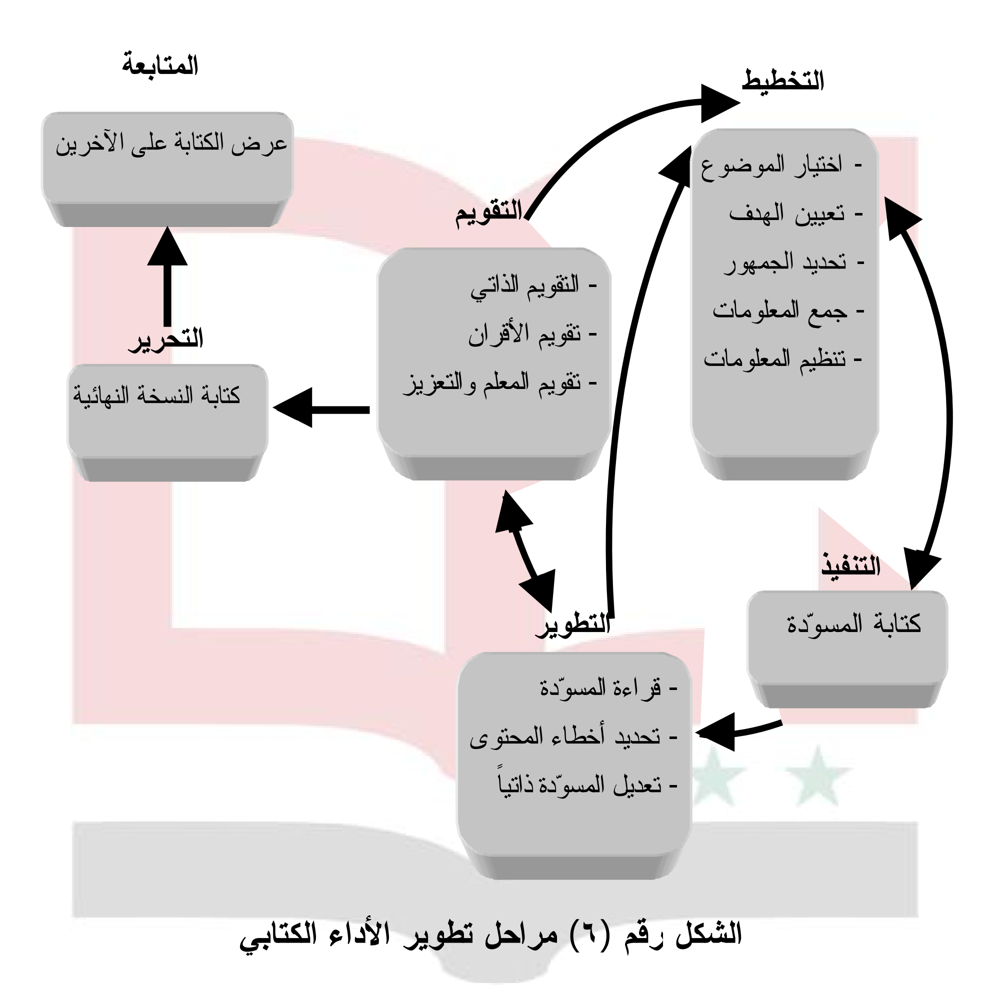
ويستطيع المعلم تفعيل هذه المرحلة بطرائق مختلفة، كأن يعرض أبرز نتاجات التلاميذ في مجلة الفصل، أو نشرها على صحيفة الحائط في المدرسة، أو مشاركة الأعمال الجيدة في مسابقة تقيمها المدرسة بين التلاميذ، أو بإرسال الكتابات إلى أولياء أمور التلاميذ في البيت، أو يتيح الفرصة أمام التلميذ لقراءة كتابته على زملائه قراءة جهرية صحيحة من منصّة المعلم، وبهذا تتحقّق فوائد كثيرة، في التواصل الاجتماعي، وفي مشاركة الآخرين في الكتابة ونقدها وتقويمها، وفي تحقيق التكامل بين أنشطة القراءة والكتابة.

نموذج مقترح لتطوير الأداء الكتابي:

تقتضي طبيعة عملية الكتابة المعقدة والمركبة الوعي بعملياتها جيداً، وهذا لا يتأتّى للتلميذ إلا بالتدريب والممارسة على هذه العمليات عند أداء المهمّات الكتابية المختلفة، من خلال اتّباع المعلم الطرائق الصحيحة في تدريس الكتابة وفق مدخل العمليات.

وبعد أن يتأكّد المعلم من امتلاك التلميذ هذه المهارات، يمكن أن يتّبع نموذجاً لتطوير أداء التلميذ الكتابي وتحسينه في كلّ مرة يقوم فيها بالكتابة، بحيث يبيّن له الحدود الممكنة للتطوير، والمراحل التي يمكن أن تشملها هذه العملية، قبل الوصول إلى المنتج النهائي، الذي سيخضع لمعايير التقويم والحكم على جودته، بعد أن خرج من نطاق التطوير إلى نطاق النقد والتقويم.

وبعد التدريب على عمليات التطوير، يوجّه المعلم التلميذ إلى تطبيق هذا النموذج في كتابته بصورة فردية، وتتحدّد عمليات هذا النموذج بالخطوات الآتية: (أخطّط، أنفّذ، أطوّر، أقوّم، أحرّر، أتابع)، والشكل التالي يبيّن هذه الخطوات والعمليات:



الشكل رقم (٦) مراحل تطوير الأداء الكتابي

إن عملية التطوير تمثّل مرحلة مهمّة في هذا النموذج، وترتبط بالمراحل الأخرى في علاقة تبادلية حدودها (التخطيط، والتنفيذ، والتطوير، والتقويم)، والعناية الجيدة بهذه العملية يؤدّي إلى تطوير المنتج النهائي في المرحلة التالية (التحرير)، ومن ثم نشر هذا المنتج ومشاركته.

ويأتي دور المعلّم في البداية من خلال تدريب التلاميذ على المراحل الأربع قبل الوصول إلى مرحلة التحرير، فيوجّه التلاميذ إلى التقيّد بعملياتها والعودة إلى المراحل المرتبطة، ويقدّم لهم المساعدة اللازمة، ويشارك في

التقويم وتقديم التغذية الراجعة؛ بما يضمن تطوير أدائهم في المهمّات الكتابية المختلفة، ويمكن توضيح هذه العمليات على النحو الآتي:

١ - التخطيط:

ويتضمّن عملية اختيار الموضوع، وتعيين الهدف الرئيس منه والأهداف الخاصة، التي يتوخّى التلميذ تحقيقها في النصّ، وتحديد الجمهور المستهدف ومن يتوجّه إليهم بالكتابة، ثم يقوم بعملية القراءة الحرة والبحث عن المعلومات والفِكَر وجمعها وتنظيمها.

ينتقل التلميذ بعد ذلك إلى مرحلة التنفيذ (كتابة المسودة)، ثم إلى التطوير، فيبدأ بقراءة المسودة ويقارنها مع التخطيط السابق؛ لتحديد الأخطاء الفكرية في المحتوى، والمرتبطة بالموضوع الذي قام باختياره، والأهداف، والجمهور، وجمع المعلومات، وتنظيمها، كما يراعي مهارات الكتابة العامة، المرتبطة بالفِكَر وتنظيم الموضوع (المقدمة، والصلب، والخاتمة)، ثم يقوم بإجراء التعديلات اللازمة بصورة فردية، وفي هذه المرحلة يتمّ تطوير الكتابة على صعيد المحتوى (البنية الفكرية للموضوع)، قبل الانتقال إلى المرحلة التالية (التقويم).

٢ - التنفيذ:

وتقوم هذه المرحلة على كتابة النسخة الأولى للنصّ، وتضمين العمليات التي قام بها التلميذ في مرحلة التخطيط، فيبدأ التلميذ بصياغة البنية الفكرية للنصّ وتوليد الكلمات والجمل والفقرات، مشكّلاً النصّ، مع مراعاة مهارات الكتابة وعناصر الموضوع (المقدمة، والصلب، والخاتمة)، وتعتمد هذه المرحلة أصلاً على تطوير الفِكَر وصياغتها وربطها ببعضها بعضاً؛ لذلك يوجّه المعلم التلاميذ إلى كتابة المسودة بتأنٍّ ومراقبة ذاتية لعناصر التخطيط وعملياته؛ من حيث الموضوع، والهدف، والجمهور، وبهذا يسعى المتعلّم إلى تطوير كتابته للمسودة قبل أن يصل إلى مرحلة التطوير الأساسية، التي تسعى إلى تركيز التطوير من خلال القراءة الدقيقة للمسودة وتعديلها.

٣ - التطوير:

تمثّل عملية التطوير المراقبة الدقيقة لسير العمليات المتفاعلة معها، وجوهرها القراءة الفاحصة الناقدة والمقارنة مع التخطيط، وما يشتمل عليه من عمليات فرعية؛ للوقوف على أخطاء الكتابة المتعلّقة بالمحتوى، ثم تعديل الكتابة الأولى بصورة فردية. والتطوير يستمدّ معاييره من التخطيط أساساً، فيتمّ تطوير الكتابة بما يتوافق مع عناصر التخطيط وعملياته.

وترتبط هذه المرحلة بالتقويم ارتباطاً مباشراً؛ لأن القراءة الفردية والتعديل يمثّل تقويماً ذاتياً، ثم يأتي تطوير التقويم؛ من خلال اتّباع إستراتيجية تقويم الأقران، وتقويم المعلّم النهائي وتقديمه التغذية الراجعة المناسبة.

٤ - التقويم:

يمثّل التقويم الحكم على المنتج الأولي، والوقوف على الأخطاء الواردة فيه من حيث المحتوى الفكري، كما يتمّ تقويم الأسلوب في هذه المرحلة، وفق معايير تقويم الأداء الكتابي المرتبطة بالمحتوى والأسلوب، وهذه المعايير ترتبط بالمهارات التي تمّ تدريب التلاميذ عليها؛ استناداً إلى مدخل عمليات الكتابة، ويستطيع المعلّم توظيف أساليب التقويم التفاعلي، كتقويم الأقران في هذه المرحلة؛ لتطوير التقويم الذاتي الذي تمّ في المرحلة السابقة، إضافة إلى مشاركة المعلّم في عملية التقويم والحكم على الأداء الكتابي.

وثمة علاقة مهمّة بين التطوير والتقويم، فالتطوير يتضمّن تقويماً أولياً للكتابة، يليه التقويم النهائي لها، كما أن جودة التقويم تعتمد على جودة التطوير، وكلما كان تطوير الكتابة جيداً وفاعلاً كان التقويم أكثر كفاءة ودقّة، إضافة إلى أن التقويم يستمدّ معايير الحكم الأساسية على الكتابة من تطوير التخطيط.

والتقويم مرتبط بالتخطيط وعناصره وعملياته، ويستمد منه -كذلك- معايير تطبيق عمليات التخطيط في كتابة المسودة، مع الحكم على المسودة

استناداً إلى معايير الأداء المحددة سابقاً. وعند هذه المرحلة تنتهي عملية التطوير؛ لتبدأ عملية تحرير المنتج المطوّر تمهيداً لنشره وإعلانه.

٥ - التحرير والمتابعة:

وتتضمّن كتابة الموضوع بصورته النهائية (المبيضة)، والعناية بمهارات الشكل وتنظيم الكتابة، وهذه المرحلة تمثّل نتاج عملية تطوير الكتابة، وتحقُّق المعايير المرتبطة بالمضمون والشكل والأسلوب، ومعايير عمليات الكتابة التي تمّت في المراحل السابقة، يأتي بعدها مرحلة المتابعة من خلال نشر المنتج ومشاركته مع الآخرين، وتلقّي التعزيز في سياق التواصل الاجتماعي، الذي يحفّز التلميذ على أداء مهمّات كتابية أخرى أكثر تطوّراً...



الفصل الخامس

الميول نحو القراءة والكتابة

مقدمة

- مفهوم الميل نحو القراءة والكتابة
- علاقة الميل نحو القراءة والكتابة بالدافعية والاتجاه
- مكوّنات الميل نحو القراءة والكتابة:
  1 - السمة العامة للميل
  2 - العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة
  3 - المكوّنات المعرفية والعاطفية للميل
- أهمية الميول في تدريس القراءة والكتابة
- العوامل المؤثّرة في الميل نحو القراءة والكتابة:
  أولاً – العوامل الذاتية
  ثانياً – العوامل الخارجية
- دور إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة والكتابة



الميول نحو القراءة والكتابة

مقدمة:

تمثّل العوامل الوجدانية مكوّناً مهماً من مكوّنات العملية التعليمية المعاصرة؛ لما لهذه العوامل من تأثير مباشر في هذه العملية وفي العناصر المكوّنة لها، وهذا ما أكّدته دراسات وبحوث كثيرة في هذا المجال، فالجوانب المعرفية والمهارية التي يسعى التعليم إلى تزويد المتعلّم بها، تحتاج إلى وسيلة تعزّزها وتدعم اكتسابها، وهنا تلعب هذه العوامل دورها في دفع المتعلّم وتوجيه سلوكه وحفزه على أداء أفضل وتحصيل أعلى، والتعليم الذي يغفل هذه العوامل هو تعليم قاصر ومنقوص.

إن الجوانب الوجدانية هي مكوّن أساس من مكوّنات شخصية المتعلّم، ولذلك فالاهتمام بها والعمل على تنميتها لدى المتعلّم يؤدّي إلى نموّ هذه الشخصية نموّاً متكاملاً، جنباً إلى جنب مع المكوّنات المعرفية والمهارية.

وتلعب هذه العوامل دوراً كبيراً في التعلّم بصفة عامة، فالدافعية والاتجاه والميل والرغبة في التعلّم، بوصفها عوامل كامنة وراء سلوك المتعلّم، تمثّل المحرّك لهذا التعلّم والدافع لعجلته في الاتّجاه الصحيح، فالمتعلّم الذي يمتلك الدافعية والميل نحو التعلّم يرتبط وجدانياً بهذا التعلّم ويزداد اهتمامه به، ويسعى إلى النجاح والتميّز وإبراز طاقاته وقدراته المختلفة، وكثير من المتعلّمين كان ضعف الدافعية والميل لديهم، سبباً كامناً وراء فشلهم أو تدنّي تحصيلهم ومستوى مهاراتهم.

وهكذا فالميل نحو القراءة والكتابة، يفرض تأثيره في اكتساب مهاراتهما، ويستدعي من القائمين على تصميم برامج القراءة والكتابة، ومطوّريها، ومدرّسيها، العمل على تنمية هذا الميل وتعزيزه بأوجه النشاط المختلفة؛ ليكون

دافعاً للمتعلّم نحو إتقان مهارات القراءة والكتابة المختلفة، مع استمرارية الممارسة والمتابعة لهذه المهارات، وغيرها من مهارات اللغة العربية الأخرى، بما يضمن ارتباط المتعلّم بهذه اللغة وإقباله عليها.

مفهوم الميل نحو القراءة والكتابة:

الميل بصفة عامة، هو "ظاهرة تظهر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، أو هو عبارة عن تفاعل بين الشخص والبيئة"[(١)]، ونتبيّن من هذا التعريف أن الميل ظاهرة نفسية؛ لارتباطه بالفرد (الإنسان)، وهو - في الوقت ذاته- ظاهرة اجتماعية؛ لارتباطه بالبيئة والعناصر المكوّنة لها، وبما أنه يرتبط بالفرد، فإنه يحمل جانباً سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، يعتمد على المعرفة في إدراك الفرد لمقاصده، وغاياته، ومكنونات نفسه، وهذا يتضمّن أيضاً عنصر الخبرة السابقة للفرد، والوعي الذاتي المعرفي كمّاً وكيفاً، إضافة إلى أنه يستند بشكل رئيس إلى العاطفة أو الوجدان، الذي يمثّل منبع المشاعر والأحاسيس؛ وبهذا يكون الميل "شرطاً إدراكيّاً، يتضمّن الوعي المعرفي، والشعور الوجداني معاً، في نمط معيّن من المشاعر، ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر مؤقتة أو دائمة؛ وهذا يعتمد على كمّ وكيف الخبرة، التي أدّت إلى هذه المشاعر"[(٢)].

والميل نحو القراءة والكتابة، جزء من المنظومة الكلية للميل؛ كحالة نفسية تقترن بموضوع ما، ولهذا فهو تفاعل بين المتعلّم وبين الموضوع (القراءة والكتابة)؛ ومن خلال هذا التفاعل ينتج الميل، ويشتمل هذا التفاعل على عناصر كثيرة، تسهم في تشكيل الميل، منها ما هو (داخلي)، يرتبط بنفس القارئ أو الكاتب بمشاعرها وأحاسيسها، ومنها ما هو (خارجي)، يرتبط بالقراءة والكتابة ذاتها، كنشاط يمارسه المتعلّم؛ فيشبع بذلك ميوله وحاجاته، ويحقّق أهدافه من ممارسة القراءة أو الكتابة.

---

(١) كي آن رينجر وآخرون: **الميول ودورها في التعلّم والنمو**، ترجمة: نصرة محمد جلجل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ٢٠٠٥م، ص٥

(٢) صلاح الدين محمود علام: **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٢م، ص٤٧١

وفي هذا السياق التفاعلي، يعرّف الميل نحو القراءة، بأنه: "حالة من الشعور والرغبة، تتمثّل في تفاعل الفرد، واندماجه مع المادة القرائية؛ بهدف إشباع حاجاته، أو إثارة عواطفه وانفعالاته"(١).

ومن حيث ارتباطه بممارسة الأنشطة القرائية، فإن الميل نحو القراءة يمثّل "تنظيماً نفسياً لدى الفرد، يثير اهتمامه تجاه النصوص المكتوبة، ويجعله يشترك في أنشطة عقلية أو حركية ترتبط به، وتحقّق له قدراً من الرضا والارتياح عند ممارسته لهذه الأنشطة"(٢).

وممّا سبق، يمكن تعريف الميل نحو القراءة والكتابة إجرائياً، بأنه "شعور إيجابي لدى التلميذ نحو القراءة والكتابة بصفة عامة، يتمّ التعبير عنه بسلوك ظاهر، يتمثّل في رغبته، واهتمامه، واستجابته للمادة المقروءة والمكتوبة، وشغفه واستمتاعه بها، ويمكن قياسه؛ من خلال ما يقرّره كل تلميذ عن نفسه؛ عند إجابته عن عبارات المقياس المعدّ لهذا الغرض".

علاقة الميل نحو القراءة والكتابة بالدافعية والاتجاه:

تلعب العواطف دوراً مهمّاً في التعلّم؛ فهي المحرّك الكامن وراء السلوك، والذي يدفعه إلى إشباع الحاجات النفسية، من إقبال أو عزوف، حبّ أو كره، وما إلى ذلك من مكوّنات العاطفة الأخرى، فعندما يميل المتعلّم عاطفياً نحو التعلّم؛ فإن هذا يدفعه إلى إنجاز المهمّات التعليمية المنوطة به، على أفضل صورة، كما يساعد على استبقاء المعرفة لديه، وتوظيفها في الحياة، والتميّز في مجال معيّن من مجالات الدراسة، دليل على الارتباط العاطفي بين المتعلّم ونوع المجال الذي تميّز فيه وأقبل عليه، "فالعواطف لها

---

(١) عبد الرحمن حسن الإبراهيم: الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها، **دراسات في المناهج الدراسية**، المجلد التاسع عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ١٩٨٧م.

(2) P. S. Wilson (1991): **Interest and Discipline in Education**, London, Routledge & Kegan Paul, P43

تأثير فعّال ودور مهمّ في الاحتفاظ بالمعرفة واكتسابها، عندما نجعل المتعلمين يتصلون بالمعلومات عاطفياً؛ بطريقة إيجابية وجذابة أو محبّبة"[١].

وتتجلّى أهمية إيجابية العاطفة، بما تحدثه في سلوك المتعلّم من نجاح، مقارنة بالعواطف السلبية، التي تعيق تقدّمه الأكاديمي، وتقف حجر عثرة في طريق نجاحه، "فالعواطف الإيجابية تجعل المتعلم يسيطر على العملية التعليمية، بينما العواطف السلبية تؤثّر سلباً وتنتج سلوكاً سلبياً في التعلم، كما أن العواطف الإيجابية تُنبئ عن تحصيل مرتفع، أما السلبية فتنبئ عن تدنٍّ في التحصيل، وعلى هذا فالعواطف الأكاديمية مرتبطة بشكل وثيق الصلة بالتعلم، وضبط النفس، والتحصيل الدراسي"[٢].

وبما أن الميل يمثّل عاطفة إيجابية؛ فإنه يتداخل مع باقي الجوانب العاطفية الإيجابية، وخاصة الدافعية نحو التعلّم؛ حيث إن المشكلات الدراسية التي تعترض التلميذ في تعلّمه، تحتاج قدراً من الدافعية والميل لحلّها والتغلّب عليها، فإذا ما توافر الميل لدى المتعلّم، كان ذلك حافزاً له في حلّ المشكلات، والوصول إلى النتائج الصحيحة قدر الإمكان.

ويعدّ "الدافع" أو الحافز "**Motivation**" من أكثر المفاهيم ارتباطاً بالميل؛ إذ إن العلاقة بينهما وثيقة، لدرجة أنه يصعب التفريق بينهما، ولكن ثمّة فروق تكمن في طبيعة كل منهما، فالدافع موضوع عام (حالة)، في حين أن الميل يعدّ جزءاً من الدافع، الذي هو عبارة عن "حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد، تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتّر لدى الكائن الحيّ، وتخليصه من حالة عدم التوازن، أي أن الكائن الحيّ يعمل على إزالة الظروف المثيرة، وإشباع الدافع الذي يحرّكه"[٣].

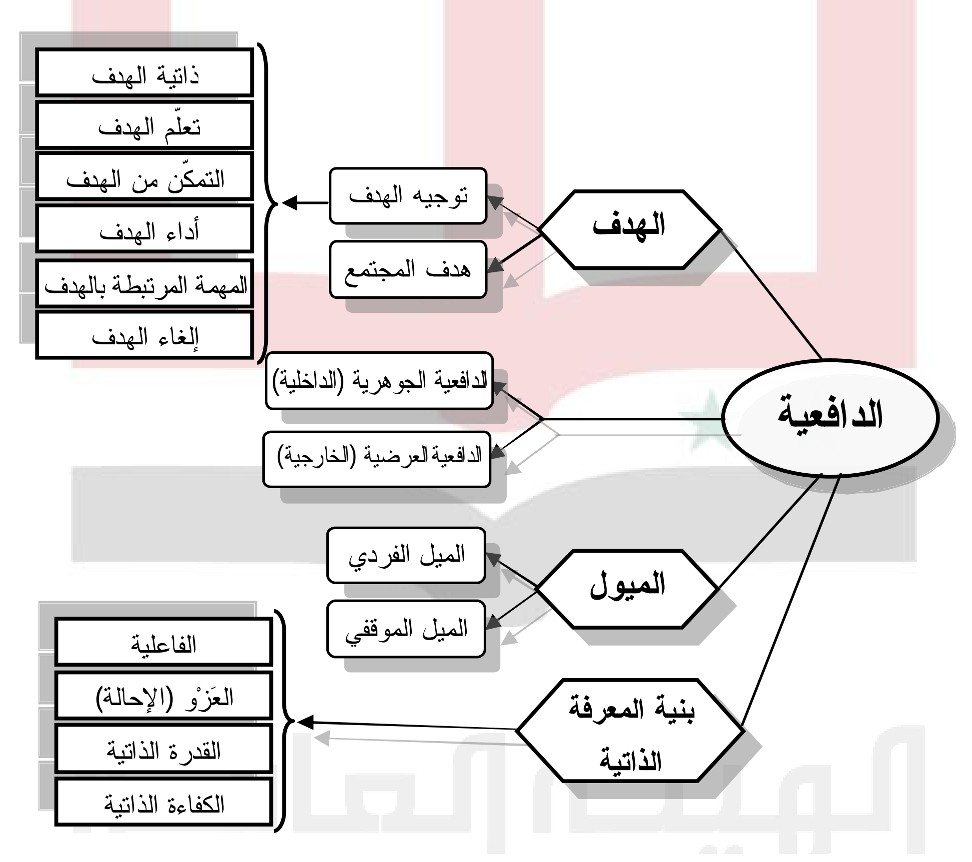
---

(1) Eric Jensen (1998): **Teaching with the Brain in Mind**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, P79

(2) R. Pekrun; T. Goetz; W. Titz; R. P. Perry (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, Vol37. No2, 96-98

(٣) جابر عبد الحميد جابر: **سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم**، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٩، ١٩٩٩م، ص٢١

فالدافع يتضمّن بين طياته "الميل" الذي يقابله "النزوع نحو العمل"، إضافة إلى جوانب أخرى، كإشباع الحاجات وتحقيق التوازن داخل الفرد، فالعلاقة بين الدافع والميل، علاقة الكلّ بالجزء، والعام بالخاصّ، وبتحليل أبعاد الدافعية ومكوّناتها، تتّضح العلاقة بينها وبين الميل نحو التعلّم، كما هو مبيّن في الشكل الآتي(١):



الشكل رقم (٧): مكونات الدافعية وارتباطها بالميول والمتغيّرات الأخرى

---

(1) P. Karen Murphy (2000): A motivated Exploration of Motivation Terminology, **Contemporary Educational Psychology** 25, Pp3–53, P81

يتّضح من الشكل السابق، أن الدافعية نحو التعلّم هي حالة نفسيّة عامة، تشتمل بين طيّاتها على مكوّنات وأبعاد مختلفة؛ حيث إنها تحثّ السلوك وتدفعه نحو "الهدف"، الذي هو التحصيل أو إنجاز المهمات التعليمية، كما أنها تتضمّن الميل "النزوع" نحو تحقيق الهدف، والذي يعدّ مكوّناً أساسياً من مكوّناتها، إضافة إلى "بنية المعرفة الذاتية" للمتعلّم، والتي تلعب دوراً مهماً في التعامل مع الهدف؛ من خلال ما يتمتّع به المتعلّم من فاعلية، وكفاءة ذاتية، تعتمد على كم وكيف الخبرة الذاتية للمتعلّم.

ونتيجة الاهتمام الكبير بموضوع الميل من قبل البحوث والدراسات، ولاسيّما في العقدين الأخيرين من القرن العشرين؛ أصبح الميل ظاهرة مستقلّة - وإن بقي يدور في فلك الدافعية- لها دورها الفاعل والمهمّ في العملية التعليمية، كما أن الدراسات التجريبية، كشفت أن هناك نوعين من الميل هما: "الميل الفردي (الشخصي)"، الذي يتكوّن داخل المتعلّم عبر نموّه العُمْري والخِبَري، و"الميل الموقفي"، الذي يتولّد من الموقف أو البيئة التي تحيط بالمتعلّم.

والميل نحو القراءة والكتابة، يعدّ جزءاً من المنظومة الكلية للدافعية نحو القراءة والكتابة، فإذا كان الهدف من تدريس القراءة والكتابة، إتقان المقروء وأداء المهمات الكتابية بشكل جيّد، فإن الميل نحوهما، يدفع المتعلّم إلى تحقيق هذا الهدف؛ وهذا يعني أن كلاً من الدافعية والميل متضمّن في الآخر؛ "فامتلاك الميل نحو القراءة، يعني امتلاك الدافعية والاستجابة بشكل عاطفي؛ وصولاً إلى توسيع الفهم الذاتي، والإحساس بقيمة الذات من خلال القراءة"[(1)].

ومن المفاهيم المهمّة الشائعة، التي تتداخل مع مفهوم "الميل نحو القراءة والكتابة"، مفهوم "الاتجاه"، وعلى الرغم من التداخل الكبير والعلاقة الوثيقة بينهما؛ إلا أن هناك حدوداً فاصلة، تَفْرُق بينهما، فالاتجاه "**Attitude**"، كما يحدّده علماء النفس، هو "مجموعة استجابات القبول أو الرفض، التي تتعلّق

---

(1) Mark Sadoski (2004): **Conceptual Foundations of Teaching Reading,** A division of 50- Guilford Publications, Inc. New York, Pp49

بموضوع جدليّ معين يقبل المناقشة"[1]؛ وبما أنه يشير إلى استجابات القبول والرفض؛ فهذا يعني أن له صفة ثنائية، قطباها "الإيجاب والسلب"، كما أنه يرتبط بموضوع جدلي "خلافي"، أي أنه يعتمد - في كثير من الأحيان- على الجدل، أو المنطق، أو المحاكمة العقلية؛ وبهذا المعنى تكون الاتجاهات أقرب إلى المواقف، التي تحمل بعداً قيمياً نحو موضوع ما، يصل بها إلى درجة "المعتقد"؛ الأمر الذي يزيد من تعقيدها، وصعوبة التعامل معها؛ فالاتجاه من "الأمور النفسية المعقدة، وهو متغيّر فرضيّ خفيّ، لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وإنما يمكن استنتاجه وقياسه؛ من خلال تقويم استجابات الفرد بمجموعة من المواقف، وعلى هذا يكون الاتجاه، هو فيما يتعلق بموضوع الاتجاه"[2]، فإذا كان موضوع الاتجاه، هو دراسة القراءة والكتابة؛ فإن الاتجاه نحوهما يتمثّل في استجابات القبول أو الرفض، والتي تعتمد على نسق من القيم النفسية، والاجتماعية للمتعلّم، تعكس موقفه من دراسة القراءة والكتابة؛ وهذا يعني أنها تحتاج إلى وقت طويل؛ سواء في التشكّل أم التعديل، ويمكن تحديد الفروق بين الميل والاتجاه نحو القراءة والكتابة، في النقاط الآتية:

- الميل أحادي الاتجاه، بينما الاتجاه ذو طبيعة ثنائية.
- الميل إيجابي دائماً، في حين أن الاتجاه قد يكون إيجابياً أو سلبياً.
- الميل خطوة سابقة، ويمثّل نقطة البداية لتكوين الاتجاه، وليس العكس.
- يمكن تنمية الميول بصورة أسرع من الاتجاهات، التي تتّصف بالثبات النسبي، وتتطلّب فترة زمنية طويلة؛ كما تتطلب برامج طويلة الأمد لتعديلها أو تغييرها.

ومع هذا، فالعلاقة بينهما وثيقة، وهي أشبه بعلاقة البداية بالنهاية، أو المسبّب بالنتيجة؛ إذ يعدّ الميل أولى درجات الاتجاه، الذي يبدأ بالميل نحو

---

(١) طلعت منصور وآخرون: **أسس علم النفس العام**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢م، ص١١٠

(٢) زايد بن عجير الحارثي: **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات**، كلية التربية، جامعة أم القرى، ط١، ١٩٩٢م، ص٥٣

الشيء، ثمّ ينمو شيئاً فشيئاً؛ حتى يغدو اتجاهاً، يدخل في منظومة القيم الداخلية للفرد؛ وهذه هي الغاية الأسمى لتنمية الميول، فليس الهدف من تدريس القراءة والكتابة، تنمية الميل نحوهما فحسب؛ وإنما الهدف الأبعد، والغاية التربوية هي المحافظة على هذا الميل من الاضمحلال - إن وجد- أو خلق الميل لدى المتعلّم، كنقطة انطلاق لتكوين الاتجاهات الإيجابية فيما بعد؛ والذي سينعكس بدوره على الأداء الجيد في القراءة والكتابة، وقد يستمرّ هذا مع التلميذ، في مراحله التعليمية اللاحقة؛ فيساعده على مواجهة الكثير من المشكلات الدراسية، المتّصلة بالمواد الأخرى.

ومن المتغيّرات الأخرى، المرتبطة بالميل نحو القراءة والكتابة، "الميول القرائية والكتابية"، التي شاعت في الآونة الأخيرة، وخاصة في الدراسات التي تناولت القراءة؛ مع ملاحظة ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الكتابة، ويكمن الفارق الجوهري بينهما، في أن "الميل نحو القراءة" يعني ميل المتعلم إلى عملية القراءة، وحبّه لها واستمتاعه بها - كنشاط عام- دون النظر إلى مجال معين من مجالاتها، وهذا النوع من الميل يمكن للمدرس أن يُوجده؛ منذ اللحظة التي يدخل فيها التلميذ، الصف الدراسي الأول في المرحلة الابتدائية.

وأما "الميول القرائية"؛ فيقصد بها ميل القارئ واهتمامه أو رغبته، في قراءة مجالات معينة، كالقصة، مثلاً، أو الشعر، أو القراءة في المجال الديني، أو العاطفي، أو العلمي[١]. ولهذا فهي تقوم على مبدأ التفضيل، الذي يتضمّن الاختيار والانتقاء؛ كما أنها تحتاج من المتعلم إلى وعي باحتياجاته ومتطلّباته، يمكّنه من حسن اختيار المجال القرائي أو الكتابي؛ وهذا لا يتأتّى للمتعلّم المبتدئ، إلا بدرجة بسيطة، وإنما قد يناسب الطلاب في المراحل المتقدّمة[٢].

---

(١) فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٣٩

(2) Andreas Krapp (2002): Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from An Ontogenetic Perspective, **Learning and Instruction**, Vol.l2, Issue.4, Pp393-394

مكوّنات الميل نحو القراءة والكتابة:

ثمّة عناصر أو مكوّنات أساسية للميل، تتحدّد في ثلاثة جوانب، هي:

١ - السمة العامة للميل:

تتحدّد السمة العامة للميل، في مضمون الميل، أو "وضوح الهدف" من الميل، وهذه السمة تستند إلى مكوّنات أساسية تدخل في تركيب الميل، وأبرز هذه المكوّنات "الانتباه"؛ وهذا ما يجعل الميول "تنظيمات وجدانية، تجعل الفرد يعطي انتباهاً، وعناية لموضوع معين، ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة"[١].

والانتباه مكوّن أو عنصر وسيط بين الميل والتعلّم؛ يؤدّي دوراً مهماً في تدريس القراءة والكتابة، وفي فهم التلاميذ للمادة المقروءة، وكذلك في أدائهم للمهمات الكتابية؛ "فالتأثير القوي والمساعد للميل المرتبط بالنصّ، في اكتساب المعرفة والفهم، يرتبط بالعوامل الانتباهية، ومعالجة المعلومات أثناء عملية القراءة، وقد تثير انتباهاً آلياً، يرتبط بالأجزاء المثيرة من النصّ، وليس اختيارياً؛ وبهذا تكون عمليات الفهم المستخدمة مع المعلومات المثيرة، أقلّ اعتماداً على المصادر المعرفية، من تلك العمليات، التي تعالج الجوانب غير المثيرة (الشيّقة)"[٢].

إن الانتباه المركّز من قبل المتعلم يساعده على الفهم بصورة أفضل؛ لذلك يجب مراعاة عوامل الإثارة والتشويق في المحتوى المقدّم للتلميذ، وفي إستراتيجية التدريس المتبعة من قبل المعلم في تدريس القراءة والكتابة، وكلما كان المحتوى شائقاً، والطريقة تتضمّن إجراءات مثيرة، كلما استحوذت على انتباه التلميذ، وأثارت حفيظته في تعلّم النصّ، أو فهمه، أو معالجته كتابياً، وكنتيجة لما سبق، فإن الميل يولّد تلقائياً (آلياً) انتباهاً يودّي إلى معالجة أكثر فاعلية وسرعة للمعلومات.

---

(١) محمد السيد علي: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠م، ص٤٦

(2) Suzanne Hidi (1995). A Re-Examination of the Role of Attention in Learning from Text, **Educational Psychology Review**, Vol.7, No.4, Pp323–350

وتزيد الكتابة عن القراءة في نسبة الانتباه المتطلّب؛ حيث "إن امتلاك مهارات الكتابة مهمّة أكاديمية معقّدة، تحتاج اهتماماً أو انتباهاً مركّزاً، ومحاولة جدية، والتزاماً طويل الأمد، وانضباطاً ذاتياً"[١]، فالكتابة جملة من المهارات المركّبة، تتطلّب من التلميذ تخصيص قدر كبير من الانتباه، لضبط أدائه في ممارسة هذه المهارات.

وعلى الرغم من أن الانتباه قد يولّد آلياً عند معالجة النصّ، أو في العمليات الكتابية، إلا أنه يتطلّب قاعدة معرفية، تختلف باختلاف المرحلة التعليمية والعمر العقلي، والخلفية المعرفية للتلاميذ، وهذا ما يجب مراعاته عند تقديم المحتوى القرائي أو الكتابي للتلاميذ، بحيث يتناسب مع مستويات التلاميذ وبنيتهم المعرفية.

٢ - العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة:

تشير العلاقة بين الفرد (المتعلّم) والبيئة المحيطة، إلى وجود مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها، منها ما يرتبط بالمتعلّم (عوامل داخلية)، ومنها ما يرتبط بالبيئة (عوامل خارجية)، ومنها ما يرتبط بطبيعة التفاعل ذاتها.

وفيما يتعلّق بارتباط هذه العوامل بتعلّم النص قراءة وكتابة؛ درج معظم الباحثين على استخدام مصطلح "الميل الموضوعي"، وهو الميل المرتبط بموضوع محدّد، كالنصّ القرائي؛ ونظراً لاشتراك عناصر كثيرة في تركيب الميل، ولطبيعة العلاقة بين الميل والموضوع، والتي اتّسمت بالتعقيد في معظم الأحيان، كالعلاقة بين الميل وفهم النص؛ مال الباحثون إلى تمييز نوعين من الميل، هما[٢]: "الميل الموقفي"، وهو ميل قصير الأمد؛ يتمّ تحفيزه عن طريق مثير ما، كالنصّ مثلاً، و"الميل الفردي (الشخصي)"، الذي يتطوّر ببطء، ويميل إلى أن يكون ثابتاً نسبياً، ويشير إلى الرغبة أو الاستعداد طويل الأمد، في مواجهة مجال موضوعي معيّن.

---

(1) Barry J. Zimmerman; Anastasia Kitsantas (June 1999): Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals, **Journal of Educational Psychology**, Vol91, Issue2, Pp241-250

(2) Gayle B. Bray; Sheila Barron (2004): Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability, **Educational Assessme**nt, Vol.9, No.3&4, P108

ولكلّ من نوعي الميل السابقين عوامل متعددة، تتفاعل فيما بينها؛ لإنتاج الميل الموضوعي؛ وهنا تبرز أهمية السياق التفاعلي بين العوامل الفردية والموقفية، فعند تدريس القراءة والكتابة؛ ينبغي على المعلم مراعاة هذا السياق؛ وتعرّف طبيعة الميول الفردية لدى التلاميذ ومحاكاتها؛ عن طريق اختيار إستراتيجيات تدريسية، مناسبة للموقف أو (العوامل الموقفية)، التي تؤدّي دوراً مهماً في تنمية الميل الموقفي؛ ليصل إلى مستوى الميل الفردي؛ الذي يقترب من الاتجاه، فيميل إلى الثبات نسبياً، وقد يستمرّ مع الفرد في مراحله النمائية اللاحقة.

٣- المكوّنات المعرفية والعاطفية للميل:

يتكوّن الميل من مُكوّنين أو بُعدين، هما: "البعد المعرفي، والبعد العاطفي "الشعوري"، ويتمثّل البُعد الأول في الإطار الثقافي الاجتماعي، الذي يكتسبه الفرد عن طريق التعلم والتنشئة، ويرتبط بالنموّ المعرفي والنمائي للمتعلّم؛ فالميل رصيد الفرد من الخبرات والمعلومات، التي يكوّنها حول موضوع معين، ويشمل المدركات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات، ويمثل هذا المكوّن المرحلة الأولى في تكوين الميل، وأما البُعد العاطفي؛ فيُستدلّ عليه من خلال مشاعر الفرد المحدّدة نحو موضوع ما، ونوع الاستجابة لها، وهو شحنة انفعالية يصطبغ بها سلوك الفرد؛ تختلف عمقاً وشدة وكماً؛ تبعاً لقوة الميل أو ضعفه.

وقد يختلف هذان البُعدان في تكوين كلٍّ من الميل الفردي والموقفي؛ وذلك تبعاً للحالة الخاصة لنموّ الميل؛ فمثير الميل الموقفي يمكن أن يتضمّن المكوّن الإدراكي، أو العاطفة الإيجابية، بينما يتضمّن الميل الفردي الجيد، كلاً من المعرفة والقيمة المختزنة، إضافة إلى المشاعر الإيجابية[١].

---

(1) David Yun Dai; Robert J. Sternberg (2004): **Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, P95

وعلى العموم، فإن هذه المكوّنات تشترك في تكوين الميل بأنواعه، ولا بدّ من مراعاتها عند بناء المقاييس الخاصة بالميل، لضمان الدقّة في القياس؛ نظراً لما لها من أهمية كبيرة، ترتبط بخبرات التلاميذ المعرفية والعاطفية؛ عبر مراحل نموّهم.

وممّا سبق، يمكن استنتاج أبرز خصائص الميل، والتي تتمثّل فيما يأتي:

- الميل يمثّل علاقة بين الفرد وموضوع معيّن.
- الميول مكتسبة، وليست موروثة، وهي متعلّمة من خلال اشتراك الفرد في أنشطة معيّنة[1].
- الميل أحادي الاتجاه، فهو إيجابي دائماً.
- يرتبط الميل بالإدراك والعاطفة ارتباطاً مباشراً.
- الميول قابلة للتطوير والتغيير تحت ظروف معينة.
- يشتمل الميل على جانبين: الأول داخلي، يتمثّل في الميل الفردي، والثاني خارجي، يتمثّل في الميل الموقفي.
- يختلف الميل عن باقي المتغيّرات النفسية، وإن كان يتداخل معها في كثير من الأحيان؛ فهو يؤثّر فيها ويتأثر بها؛ وهذا ما يؤكّد المرونة التي يتّصف بها في الأخذ والعطاء.
- تشترك في تركيب الميل عوامل كثيرة أبرزها "الانتباه".
- يمكن الاستدلال على الميل من خلال ملاحظة سلوك المتعلّم.
- يتأثر الميل بتجارب الفرد وخبراته، والعمر العقلي النمائي؛ ولذلك فهو متدرّج في الشدة.
- الميل مُنبئ بالسلوك والنتائج التي تنتج عن هذا السلوك، كما أنه قابل للقياس والتقويم.

---

(١) علي السيد خضر، ومحمد محروس الشناوي: الميول المهنية والتخصّص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية والجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد الأول، ١٩٩٣م، ص٢٨٨

أهمية الميول في تدريس القراءة والكتابة:

أُهملت دراسات العواطف ودورها في التعلّم والنموّ لسنوات طويلة، ثم ما لبثت أن عادت لها الحياة من جديد بقوة كبيرة؛ نتيجة ظهور حاجات نفسية كثيرة لدى المتعلمين بحاجة إلى إشباع، وكان لها دورها البارز في نجاح العلمية التعليمية أو فشلها، فقد كانت العواطف "ضحية الثورة الإدراكية؛ حيث انتقل الاهتمام من دراسة العلاقة بين الوظائف النفسية والآليات العصبية إلى العمليات الإدراكية، كالإدراك الحسي، والذاكرة، وهكذا سيطر المدخل المعرفي الإدراكي على ميادين علم النفس وعلم الدماغ، بينما تضاءل الاهتمام بالعواطف"[١].

ويذهب أصحاب الاتجاه المعرفي، إلى أن القدرات العقلية كالمعرفة والذاكرة والإدراك وحتى التعلّم، يمكن عزلها وفصلها عن المتغيّرات العاطفية، كالدافعية والميل والاحتياجات النفسية الأخرى، بحجّة صعوبة السيطرة عليها، وبذلك أهملت من الجانبين السلوكي والإدراكي، وتمّ اعتبار هذه المتغيّرات عمليات معرقلة للسلوك والإدراك، و"هذا ما يفسّر عدم شيوع مصطلح الميل "**Interest**" في الأدب التربوي، حتى منتصف الثمانينات من القرن الماضي"[٢].

عاد الاهتمام بموضوع الميل، في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، على نحو متزايد في ميادين علم النفس التربوي؛ من أجل تعرّف السمات الجوهرية للدافعية نحو التعلّم، ولتمييز المفاهيم المختلطة مع مفهوم الميل، ولوجود عوامل نفسية كثيرة، كان لها دورها الفاعل في عملية التعلم، ففي التعلّم القائم على النصّ؛ تبيّن أن نمط تعلّم النصّ، يعتمد على العديد من العوامل النفسية، التي ترتبط بمحتوى أو موضوع النصّ، إضافة إلى المتغيرات المعرفية والدافعية، وضرورة اعتبار الميل عنصراً مكمّلاً للإدراك أو المعرفة، وأن يتمّ دمج هذا العنصر في النظريات المرتبطة بهذا

---

(1) Joseph E. LeDoux1 (2000): Emotion Circuits in the Brain, **Annual Review of Neuroscience,** Vol. 23, Pp155-184, P156

(2) Monique Boekaerts; Pietro Boscolo (2002): Interest in learning, learning to be interested, **Learning and Instruction**, Vol l2, Issue4, Pp 375-382, P377

الموضوع[١]؛ فقد أكّدت دراسات كثيرة أهمية الميول، وأن لها دوراً إيجابياً قوياً في الأداء المعرفي، والخبرة العاطفية الشعورية[٢].

وتتبع أهمية تنمية الميل نحو القراءة والكتابة، من أهمية القراءة والكتابة ذاتها، والتي تعدّ من أساسيات النجاح في الحياة بكافة جوانبها؛ فلكي يستمرّ التلميذ في استقبال المعارف والمهارات، والاستقاء من معينها الذي لا ينضب؛ لا بدّ أن يمتلك الميول نحو القراءة والكتابة؛ لكي تكون له معيناً وموجّهاً، وكذلك دافعاً، يدفعه إلى اكتساب المعرفة أنّى وجدها، وتبرز هنا وظيفة مناهج تعليم القراءة والكتابة، ودورها في تنمية الميول نحوهما، فإذا أخفقت في ذلك "أخفقت في تحقيق مجمل أهداف القراءة (وكذلك الكتابة)؛ بل وأهداف التعليم برمّتها، ويتلاشى الهدف الذي تصبو إلى تحقيقه أنظمة التعليم في عالمنا الحديث، وهو التربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة"[٣].

إن التكامل بين القراءة والميل، يحقّق وظائف كثيرة من عملية القراءة: "نفسية، واجتماعية، ومعرفية، وثقافية"؛ لذلك كان لا بدّ من الاهتمام بتنمية الميل نحوها عند تدريسها، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي منها؛ وهذا الأمر ينسحب على الكتابة؛ إذ إن كلا الفنين يمثّلان نوعاً من النشاط الذي يقوم به التلميذ، والذي يحمل بين طيّاته حافزاً وميلاً ذاتياً لدى التلميذ، يدفعه لممارسة هذا النشاط، وتحقيق الأهداف المرجوة منه، ويرتبط بدور المعلم، الذي يعزّز هذا النشاط وينمّيه؛ لتحقّق القراءة والكتابة وظيفتهما في البناء المعرفي للمتعلّم وإعداده كإنسان.

---

(1) Suzanne Hidi (1990): Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning, **Review of Educational Research**, Vol.60, No.4, Pp 549

(٢) **من هذه الدراسات:**

- L Hoffmann; A Krapp; K Renninger; J. Baumert (1998): **Interest and Learning: Proceedings of the See on Conference on interest and gender**, IPN, Kiel, Germany, Pp91–104.
- L. Oppenheimer; J. Valsiner (1991): **The Origins of Action: Interdisciplinary and International Perspectives, Springer-Verlag**, New York, Pp 205–238

(٣) فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٣٥

ومن قبيل الارتباط بين الميل والقراءة، ما يسمّى "القراءة للاستمتاع"؛ والذي أعطاها بعداً وظيفياً؛ يرتبط بشغل أوقات الفراغ، وتوسيع مدارك الإنسان؛ "وذلك لأنها تمثّل إحدى الهوايات الممتعة للفرد، فالإنسان يجد في القراءة شعوراً بالسعادة، فهي تنقله من عالم ضيّق محدود إلى آفاق رحبة فسيحة، وتغوص به أحياناً في عالم الحقائق، وتسبح به أحياناً في عالم الخيال، ويجد الفرد نفسه مندمجاً فيما يقرأ، يتابعه بكلّ مشاعره وعواطفه"(١).

وأما دور الميول في تدريس القراءة والكتابة وتنمية مهاراتهما، فمهمّ جداً، ولا يقلّ عن جوانب الأهمية - آنفة الذكر- حيث إن الميل الجيد يُنبئ عن قراءة وكتابة جيدة، على المستويين: التحصيلي والمهاري، في حين أن انخفاض مستوى الميل نحو القراءة، قد يُعيق نموّ مهاراتها؛ "لأن التلاميذ الذين لديهم ميول منخفضة نحوها؛ يميلون إلى قراءة الكتب على نحو سيء ورديء، دون محاولة فهم كلّ أجزاء النص المقروء"(٢).

كما أن هناك عوامل كثيرة مرتبطة بالدافعية والميل تؤثّر في الفهم القرائي، ومن هذه العوامل "عوامل سياقات القارئ"، "فممّا لا شكّ فيه أن الفهم يتأثّر بالمعرفة السابقة، كما يتأثّر بالعوامل الوجدانية التي ينطوي عليها القارئ، فمثلاً مستوى دافعيته يؤثّر في فهمه، ومستوى إثارة المادة المقروءة يؤثّر في الفهم عنها، وكذلك تؤثّر توقّعات القارئ في الفهم والمشاركة الإيجابية في القراءة، والاندماج النشط في النصّ، وتكوين المعاني المهمة المفيدة"(٣).

وبما أن مهارات القراءة والكتابة تميل إلى التعقيد؛ فإنها تتطلّب من المتعلم تركيزاً أكبر، وإصراراً في معالجة المهمات؛ لبلوغ الأهداف الرئيسة من القراءة أو الكتابة، فإذا ما توافر الميل نحوهما، كان ذلك معيناً وموجّهاً لذلك، وقد أشار بعض الباحثين إلى هذه القضية؛ حيث "وجدوا أن الميل

---

(١) محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص٣٣٢

(2) Ludo Verhoeven; Catherine E. Snow (2001): **Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, NJ, P113

(٣) حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٣١٩

مرتبط بقضايا الفهم العميقة، وتذكّر الأفكار الرئيسة، كما أنه مرتبط بدرجة عالية بتنظيم الإدراك في بنيات التلاميذ المعرفية؛ وأن الميل لم يحسّن كمية المعلومات المتذكّرة فحسب، لكنه كان مؤثّراً وفاعلاً في جودة التعلم ككل"[١].

العوامل المؤثّرة في الميل نحو القراءة والكتابة:

ثمّة عوامل كثيرة تؤثّر في تنمية الميول نحو القراءة والكتابة، وهذه العوامل يمكن تصنيفها في مستويين[٢]: "عوامل ذاتية" مرتبطة بتكوين المتعلّم ذاته، و"عوامل خارجية" مرتبطة بالبيئة المحيطة، ويمكن إيجاز هذه العوامل على النحو الآتي:

أولاً – العوامل الذاتية:

تمثّل العوامل الذاتية مجموع المتغيّرات المرتبطة بالمتعلّم، من حيث العمر، والنوع، ومستوى الذكاء، والقدرة على القراءة والكتابة، ويمكن بيان هذه العوامل على النحو الآتي:

أ- عمْر المتعلّم:

لا يقتصر تأثير عمر المتعلّم على الميول نحو القراءة والكتابة، وإنما يمتدّ ليشتمل على جوانب الميل كافة، بما في ذلك الميول الدراسية والمهنية؛ حيث إن عمر المتعلّم مرتبط بنموّ القدرات المعرفية والعاطفية، من خلال تراكم الخبرات عبر مراحل النموّ، والتي تلعب دورها في نظرته إلى المادة الدراسية، وإلى حاجاته النفسية، فإن كانت الميول بسيطة وسطحية في المراحل المبكّرة، إلا أنها تميل إلى التعقيد والنموّ على نحو متزايد في المراحل المتقدّمة[٣]، كما أنها يمكن أن تتضاءل في مراحل النموّ اللاحقة، وخاصة بعد المرحلة الثانوية؛ فالميول القرائية - على سبيل المثال- يمكن أن

---

(1) Ulrich Schiefele; Andreas Krapp (1996): Topic Interest and Free Recall of Expository Text, **Learning and Individual Differences**, Vol.8, No.2, Pp141-160

(٢) فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٤٤-١٦٠

(3) Andreas Krapp (2002): op. cit, Pp393-394

تقلّ عند المتعلمين في العقد الثاني من العمر، ويمكن أن يُعزى هذا، إلى انصراف المتعلمين إلى اهتمامات أخرى ليس لها صلة بعملية القراءة[١].

ب- نوع المتعلّم:

أظهرت دراسات تجريبية كثيرة أن جنس المتعلّم يلعب دوراً مهماً، في الميل نحو المادة الدراسية بصفة عامة، والميل نحو القراءة أو الكتابة بصفة خاصة[٢]؛ حيث بيّنت هذه الدراسات أن الجنس عامل مؤثّر في ميول التلاميذ، فيما يخصّ تفاعلهم مع المهمات القرائية والكتابية، وطريقة معالجة النصوص؛ فالبنات تميل أكثر إلى التعامل مع النصوص إلى المرتبطة بالجوانب الأنثوية، والعاطفية، والأسرية، في حين أن البنين يميلون - في معظم الأحيان- إلى الجوانب المثيرة، والأحداث الشائقة في النصوص، كالمغامرات، والقصص الخيالية.

ج- الذكاء:

من الشائع أن مستوى الذكاء، له دوره في النموّ المعرفي، والعاطفي لدى المتعلمين، ولكن هناك تضارباً في الآراء حول هذا الجانب، وخاصة بعد ظهور نظريات الذكاءات المتعددة، أو القدرات المتعددة لدى المتعلمين؛ فعلى الرغم من أن ارتفاع معدّل الذكاء بصفة عامة؛ يمكن أن يؤثّر في مستوى ودرجة الميل نحو القراءة والكتابة، إلا أن هناك قدرات متعددة، تجعل التلميذ يميل إلى نوع محدّد من جوانب القراءة والكتابة، ويستثمر ميوله فيها وينمّيها، وهكذا فإن معدّل الذكاء العام، لا يلعب دوره في تنمية الميول نحو القراءة والكتابة، وإنما يمكن أن يؤثّر في تفضيلات التلاميذ "الميول القرائية والكتابية"، والميل إلى جانب أو نوع محدّد من المهمات القرائية والكتابية.

---

(١) فتحي يونس، مرجع سابق، ٢٠٠١م، ص٤٢٨-٤٣٨

(٢) **من هذه الدراسات:**

- Allan Wigfield; John T. Guthrie (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading, **Journal of Educational Psychology**, Vol.89, No.3, Pp420-432
- Mary Ainley, et.al., (2002): Gender and Interest Processes in Response to Literary Texts: Situational and Individual Interest**, Learning and Instruction**, Vol.12, Issue.4, Pp 411-428
- Gayle B. Bray and Sheila Barron (2004): op.cit, Pp110-112

د - القدرة على القراءة والكتابة:

إن المتعسّرين في القراءة يمكن أن تكون ميولهم أقلّ من ذوي القدرات المرتفعة فيها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الكتابة، فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في الكتابة، يمكن أن يكون ارتباطهم بعملية الكتابة ذاتها ضعيفاً[١]، وهنا تبرز أهمية اكتساب مهارات القراءة والكتابة، ودرجة تمكّن التلميذ منها في ميوله نحوها؛ لأن اكتساب المهارة في أداء عمل ما يؤدّي إلى الميل نحو هذا العمل[٢].

ثانياً – العوامل الخارجية:

أشرنا سابقاً إلى البيئة وإلى العلاقة التفاعلية بينها وبين الفرد، كمكّون من مكوّنات الميل الرئيسة، وهذه العوامل لها تأثيرها الكبير في الميل نحو القراءة والكتابة، متمثّلة في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع الكبير الذي يتعامل معه المتعلّم، ويمكن بيان هذه العوامل على النحو الآتي:

أ- الأسرة:

تلعب الأسرة دورها في بلورة الميول بصفة عامة، والميول نحو القراءة والكتابة على وجه الخصوص؛ حيث إنها المصدر الأول لعواطف الفرد برمّتها، وفيها يتلقّى تربية عاطفية غير مباشرة، ولكنّها قد تكون موجّهة؛ من خلال وعي الأبوين باحتياجات أبنائهم واهتماماتهم، وقد لا تكون، ويمكن أن يكون هذا مدعاة لقصور هذه العواطف ونموّها بشكل غير سليم، فدور الأسرة يرتبط بمرحلة "تكوين الميل"، ونمذجة السلوك؛ إضافة إلى الدور الذي يلعبه المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة؛ حيث يمكن أن تتكوّن الميول نحو القراءة والكتابة، في بيئات أسرية تقدّر القراءة والكتابة،

---

(1) Gavin Reid (2005): **Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning**, London, David Fulton Publishers Ltd, Pp30-58

(٢) محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته**، دار القلم، الكويت١٩٨٤، ج٢، ط٤، ص٣٣٢

أي أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابياً؛ حيث تتيح الأسرة للتلميذ مصادر متنوعة من كتب ومجلات، كي يقرأ التلميذ حولها ويكتب عنها، في كلّ مرحلة من مراحل حياته، وأن يكون هناك حوار بين الوالدين والتلميذ حول القضايا، التي تثيرها هذه المصادر، على أن يتمّ هذا دون افتعال، ودون أن يشعر التلميذ بأنه مخطّط له[1].

ب- المدرسة:

للمدرسة دور مهمّ في توفير بيئة تعليمية فعّالة وثريّة بالمواد القرائية، والخبرات المتنوعة، وعن طريق ما تقدّم من محتوى، وإستراتيجيات تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية متنوعة؛ فللمدرسة دور مؤثّر في الميول القرائية، يتحدّد في: عمل مكتبة للفصل، تحتوي على كتب ومجلات مناسبة؛ من حيث المحتوى، والأسلوب، والصور، وأن تكون كثيرة ومتنوعة؛ بحيث يجد كلّ تلميذ فيها بغيته، وما يميل إليه، وأن تخصّص حصص للقراءة الحرّة؛ حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في انتقاء الكتب التي يميلون إليها، وأن تكون هناك مساعدة من المدرس، إذا ما طلب منه ذلك، وأن تُقام جماعات للقراءة؛ بحيث يتنافس أعضاؤها على الفوز بجائزة القراءة، وعمل صحف مدرسية، يكتب فيها التلاميذ عن بعض ما قرؤوا، وهكذا... [2]

ج- المجتمع:

يتأثر الميل نحو القراءة والكتابة بتفاعل المتعلّم مع المجتمع، الذي يحيط به، بما يشتمل عليه من مصادر مختلفة "كالمكتبات، وجماعات الأقران، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية، والتربوية، والثقافية، والاجتماعية، وغيرها، وكلّ من هذه العوامل منوط بمهام اجتماعية مختلفة؛ من شأنها أن تنمي ميول المتعلمين، على اختلاف شرائحهم نحو القراءة والكتابة.

---

(١) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص١٤٥

(٢) المرجع السابق، ص١٤٥

دور إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة والكتابة:

تمثّل المدرسة أو البيئة المدرسية جزءاً مهماً من مكوّنات البيئة الأساسية للإنسان؛ حيث يقضي المتعلّم فيها وقتاً طويلاً، وتستأثر بنصيب كبير من حياته، يتفاعل مع العناصر الموجودة فيها، ويتعامل معها، من أقران، ومعلمين، ومناهج دراسية، ويتصدّر النشاط المعرفي لائحة الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم؛ إذ إنه الغاية الأساسية من التعليم، ومن خلاله يكتسب المتعلّم المعارف والمهارات التي تمكّنه من التكيّف مع البيئة، وإدراك ما يحيط به، والتعامل معه بنجاح واقتدار، ولكنّ هذا لا يلغي باقي الأنشطة التي ترتبط بالجانب الوجداني أو النفسي، فالإدراك والنفس كلّ متكامل يؤثّر أحدهما في الأخر ويتأثّر به.

ولمّا كان المعلم يمثّل عنصراً أساسياً من عناصر هذه البيئة؛ فإن تأثيره كبير في نجاح العملية التعليمية؛ من خلال ما يقوم به من ممارسات، وأداءات تدريسية، قد تحبّب التلاميذ في التعلّم، وتجذبهم إليه، وقد تنفّرهم منه، وتبعدهم عنه، وهذا يعتمد على دور المدرّس، في انتقاء أفضل إستراتيجيات التدريس، التي تراعي ميول التلاميذ والفروق الفردية بينهم، فتجعلهم مقبلين على التعلّم، راغبين فيه.

وهنا تبرز ضرورة استخدام تشكيلة واسعة من إستراتيجيات التدريس، التي تحاكي المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، وترتبط بما يمتلك التلاميذ، من قدرات فردية خاصة، فتحقّق مبدأ تكافؤ الفرص؛ بما تنطوي عليه من أسس وإجراءات، تستثير جوانب النشاط والحسّ المختلفة لدى التلميذ.

وهذه الإستراتيجيات المتنوّعة تعدّ بمثابة محفّزات للميل، فالميل "يمكن أن يُثار عن طريق منبّه بصري، كمسرحية (لعبة) بصرية، أو مشاهدة صورة، أو منبّه سمعي، كالاستماع إلى محادثة، أو مزيج من المنبهات السمعية البصرية، كعرض تلفازي"[١].

---

(1) Suzanne Hidi (2001): Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations, **Educational Psychology Review**, Vol.13, No.3, Pp192-193

وهناك ممارسات ينبغي مراعاتها في تدريس كلّ من القراءة والكتابة، وكذلك في اختيار إستراتيجيات التدريس، بما يحقّق تنمية الميول نحو القراءة والكتابة، ويراعي رغبات التلاميذ واهتماماتهم؛ لتوفير بيئة تعلّم صحيحة فاعلة، ففي تدريس القراءة تزداد فاعلية طرائق التدريس، إذا ما اقترنت ببعض الإجراءات والأنشطة، كاستخدام المدخل الكلي التواصلي في درس القراءة، وتحقيق التكامل بين القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع معاً، واستخدام إستراتيجيات متنوّعة كالتدريس البنائي، والتعليم الذاتي، والقراءة الاستقلالية، والتعلم التعاوني، وغيرها، ثم الاهتمام بتعليم القراءة في مواقف حقيقية، ترتبط بالقراءة في العالم الحقيقي، ووضعه في مواقف تعليمية تستدعي زيارته للمكتبة للبحث والتنقيب عن المعلومات المرتبطة بالنصوص، إضافة إلى التركيز على إيجابية التلميذ ونشاطه في درس القراءة وتعامله مع النصوص، وتوجيه انتباهه إلى مراجعة الكتب المرتبطة بالموضوعات، ومنحه الفرصة للاستفادة من المعلومات التي حصّلها من قراءته ومناقشته فيها، وكذلك تقديم الكتب للتلاميذ بطريقة غير مباشرة، من خلال الإشارة إلى شخصيات ذكرت في كتاب ما، ومناقشتها، وقراءة أجزاء منها، وهذه الإجراءات من شأنها أن تساعد التلميذ الذي يبدي ميلاً طبيعياً تجاه الكتب أن يتجّه باهتمامه إليها، ممّا ينمي فيه ميلاً حقيقياً نحو القراءة[١].

كما أن الموقف التعليمي ذاته، يلعب دوراً مهماً في تنمية الميول نحو القراءة، وهذا الموقف منوط بالمعلم، "الذي يستطيع أن يجعل الموقف التعليمي في القراءة جذاباً مشوّقاً؛ ومن ثمّ يحبّب القراءة إلى تلاميذه"[٢]، إضافة إلى ممارسات أخرى؛ ينبغي مراعاتها في تدريس القراءة؛ من خلال التركيز على أنشطة محفّزة؛ حيث تتكوّن الميول لدى التلاميذ، عندما "تتصل النصوص

---

(١) انظر:

- محمد رجب فضل الله، مرجع سابق، ١٩٩٨م، ص٩٣-٩٤
- فايزة السيد عوض، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٧٩-١٨٠

(٢) سعد الرشيدي وسمير صلاح، مرجع سابق، ١٩٩٩م، ص١٧٨

القرائية والأنشطة بأحداث مثيرة، أو تتّصل بالموضوعات المهمّة المرتبطة بشخصية المتعلم"[١].

ومن الممارسات المرتبطة بالميل الموقفي، والتي يمكن اعتبارها مصادر لتوليد الميل، "سهولة الفهم، وتماسك النصّ، وحيويته، والتزام القارئ، وإثارة ردود الفعل العاطفية، والمعرفة السابقة للمتعلّم"[٢].

وللكتابة بدورها ممارسات تدريسية ينبغي مراعاتها، إضافة إلى مراعاة طبيعة عملية الكتابة، وما يكتنفها من تعقيد، يجعلها أكثر صعوبة من عملية القراءة؛ حيث أشارت بعض البحوث إلى أن تنمية الميل نحو الكتابة، قد يكون أصعب بكثير من تنمية الميل نحو القراءة؛ لأن القراءة تتطلّب نشاطاً أقلّ من الكتابة؛ من حيث الجهد والأداء، فالكتابة نشاط عالي المستوى، يتطلّب جهداً معرفياً كبيراً من قبل الكاتب، الذي يقوم بإنتاج النصّ[٣]، ومن الشروط الواجب مراعاتها لتنمية الميل نحو الكتابة، مايلي[٤]:

* **تنمية الاتجاهات الوظيفية (العملية) نحو الكتابة:**

وذلك من خلال خلق بيئة صفية آمنة مساعدة، تدعم الكتابة، وأنشطة القراءة والكتابة الأخرى، والتركيز على الطرائق، التي يقوم فيها المتعلّمون بالكتابة بشكل فردي، وتوفير المهمات الكتابية التي تضمن نجاح التلاميذ، وتزويدهم بالفرص المناسبة؛ لبناء خبراتهم ومعارفهم في الجوانب، التي سوف يكتبون حولها، واستخدام أنشطة كتابية يومية مختصرة؛ لتشجيعهم على الكتابة المتناسقة، وتشجيع الكتابة في مختلف الألوان الأدبية.

---

(1) Michael. L. Kamil, et. al., (2000): **Handbook of Reading Research Volume III.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, P411

(2) G. Schraw; R. Bruning; C. Svoboda (1995): Sources of Situational Interest, Journal of **Reading Behavior**, Vol.27, No.1, Pp1-17

(3) Suzanne Hidi, et. al., (2002): Children's Argument Writing, Interest and Self-Efficacy: An Intervention Study, **Learning and Instruction,** Vol.12, Issue.4, Pp431-432

(4) Roger Bruning; Christy Horn (2000): Developing Motivation to Write, **Educational Psychologist** Vol.35, No.1, P28

*** تشجيع الالتزام باستخدام مهمات الكتابة الأصيلة:**

وذلك من خلال تمكين التلاميذ، من إيجاد أمثلة عن الأنواع المختلفة للكتابة، "كالتعبير عن الذات، والقدرة على الإقناع، والتأمّل"، وتشجيعهم على الكتابة حول موضوعات الميل الفردي، وتمكينهم من الكتابة لشرائح مختلفة من القرّاء، وتأسيس تواصل جيّد؛ كهدف لتصحيح أو تعديل الكتابة، وتكامل الكتابة مع المجالات الأخرى، في التعليم "كالعلوم، والرياضيات، وغيرها".

*** تزويد التلاميذ بالسياق المساعد على الكتابة:**

وذلك من خلال تقسيم المهمات الكتابية المعقدة إلى أجزاء، والتشجيع على تحديد الأهداف، ومراقبة التقدّم، ومساعدة التلاميذ على تحديد أهداف الكتابة، على أن لا تكون صعبة جداً أو مبسّطة جداً، وتعليم التلاميذ إستراتيجيات الكتابة، ومساعدتهم على مراقبة استخدامهم لها، وتقديم التعزيز عند التقدّم نحو أهداف الكتابة، واستخدام الأقران، كشركاء في جماعات القراءة والكتابة.

*** خلق بيئة عاطفية إيجابية:**

ويتمّ ذلك من خلال تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة، وتوفير بيئة آمنة للكتابة، وإعطاء التلاميذ الخيارات حول ما يريدون الكتابة عنه، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، التي تتيح لهم الاحتفاظ والتحكّم في كتاباتهم، والاستفادة من النتائج الطبيعية، "كنجاح التواصل"، كمصدر للتغذية الراجعة، وتدريب التلاميذ على المحاكاة الذاتية الإيجابية حول الكتابة، ومساعدة التلاميذ على التخلّص من القلق والضغط عند الإثارة الطبيعية.

وهناك ممارسات كثيرة؛ ينبغي الاهتمام بها عند اختيار إستراتيجيات التدريس المختلفة، وتطبيقها في تدريس القراءة والكتابة، والتي من شأنها إذا ما استخدمت بصورة صحيحة، أن تعزّز ميول التلاميذ وتنميّها، كما أن تنمية الميول نحو القراءة والكتابة ليست غاية بحدّ ذاتها، وإنما الغاية الحقيقية، هو أن ينعكس ذلك على الاهتمام بالقراءة والكتابة، ونموّ مهاراتهم فيها.

إن إستراتيجيات التدريس وطرائقه، لا تتوقّف عند حدود المادة التعليمية فحسب؛ وإنما هي ميدان لتفاعل عدد كبير من العناصر، تبدأ بالمعلم، مروراً بالمادة التعليمية، وانتهاء بالمتعلّم؛ ولضمان نجاح هذا التفاعل؛ لابدّ من الإعداد الصحيح للمعلّم، وتمكينه من استخدام شريحة واسعة من إستراتيجيات التدريس، التي تناسب قدرات التلاميذ المختلفة، كما يجب أن يراعى في تخطيط البرامج التعليمية وتصميمها، كلاً من قدرات التلاميذ المعرفية، والوجدانية، وخصائصهم العمرية؛ وصولاً إلى المتعلّم، الذي ينبغي أن يتوافر لديه قدر من الميل والدافعية، التي تدفعه للعمل ذاتياً، وإنجاز المهمّات التعليمية المنوطة به، وبتضافر هذه العناصر يتحقّق نجاح "المعلّم، والمناهج التعليمية، والمتعلّم"، وتكوين فرد فاعل قادر على العطاء والإنتاج.



الفصل السادس

التطبيقات التربوية الحديثة لنظريات الذكاء

مقدمة

- نظريات الذكاء "رؤية تاريخية"
- مفهوم إستراتيجيات الذكاءات المتعددة
- توصيف الذكاءات المتعددة الأساسية
- تحديد إستراتيجيات الذكاءات المتعددة
- أسس نظرية الذكاءات المتعددة ومبادؤها
- محكّات نظرية الذكاءات المتعددة ومعاييرها
- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية
- التقويم على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة


الهيئة العامة
السورية للكتاب

التطبيقات التربوية الحديثة
لنظريات الذكاء

مقدمة:

تعدّ قدرات الإنسان، بكل ما يمتلك من قوى فكرية وعقلية متنوعة؛ مثار بحث طويل، عُني به علماء النفس والتربية؛ منذ بدايات الفكر التربوي، وحتى اليوم، وسيظل نقطة البداية والنهاية، بالنسبة إلى العلوم السلوكية على اختلافها؛ في سبيل تحديد قدرات الفرد المتعلم، ومراعاتها في العملية التعليمية؛ إذ إن تحديد هذه القدرات ومعرفتها، يعدّ بمثابة نقطة البداية لتطويرها واستثمارها، ولتحقيق أبرز الأهداف التربوية، وهي بناء الإنسان، والوصول بالمتعلمين إلى النجاح والارتقاء بهم إلى مستوى الإبداع.

ومن هذا المنطلق؛ ظهرت نظريات كثيرة حاولت تقصّي هذه القدرات في الإنسان، والاستفادة منها في كل الميادين، ولعل أبرز هذه النظريات ما يرتبط بميدان علم النفس، وخاصة تلك المتّصلة بدراسات المخ البشري، وملكاته العقلية، التي ترتبط ارتباطاً مباشراً وبديهياً، بما يسمى بمصطلح "الذكاء"، الذي ظهر في بداية القرن التاسع عشر، وما لبث أن دخل عليه تطورات كثيرة؛ حتى ظهر ما يعرف بـــ "نظرية الذكاءات المتعددة"، التي بدأت عام ١٩٨٣م، على يد عالم النفس "هوارد جاردنر" **Howard Gardner** ، الأستاذ في جامعة هارفرد، في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حين نشر مبادئ هذه النظرية في كتابه "أطر العقل" **Frames of Mind.**

وقد أحدث ظهور نظرية الذكاءات المتعددة ثورة في العلوم النفسية والتربوية، ثم ما لبثت أن دخلت تطبيقاتها ميدان التعليم والتدريس؛ فهي من

النظريات الحديثة نسبياً، والتي تناقض الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء؛ ومنذ ذلك الحين ظهر اتجاهان حول مفهوم الذكاء:

- الاتجاه التقليدي القديم، الذي يقوم على اعتبار العامل الواحد للذكاء.
- الاتجاه الحديث الذي ينادي بتعدّدية الذكاء، واختلاف أوجهه والقدرات المرتبطة به، على أسس بيولوجية وثقافية.

نظريات الذكاء "رؤية تاريخية":

يشير الذكاء نظرياً إلى "قدرة الفرد على إحداث تكيّفات جديدة مع البيئة"[١]، ويعدّ العالم "ألفريد بينيه" **Alfred Binet**، أوّل من أشار إلى مصطلح الذكاء بشكل عملي؛ منذ ما يقارب المئة سنة، حين وضع أول اختبار فردي عملي للذكاء؛ لقياس القدرة العقلية العامة، وذكر أن الذكاء، "يشير إلى وجود قوة مفردة وحيدة"[٢] لدى الإنسان، تتمثّل في القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، والقدرة على التفكير والاستدلال. وعلى ضوء هذا التحديد، اقتصر الذكاء على الجانب المعرفي (الإدراكي)؛ ليشير بذلك إلى ثلاث قدرات معرفية (إدراكية)، هي[٣]:

- **التوجّه**: وهو معرفة الفرد لما يجب عمله، وكيف يمكن عمله.
- **التكيّف**: وهو اختيار الفرد، ومراقبته لإستراتيجيات أداء المهمة.
- **التحكّم أو السيطرة**: وهي قدرة الفرد على التحكّم بذاته، وانتقاد أفكاره وأحكامه الخاصة.

استمرّ مفهوم الذكاء على هذا المنوال لعقود طويلة، إلى أن ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣م، ولكن منظور تعدّدية الذكاء، لم يكن

---

(1) David Yun Dai, Robert J. Sternberg (2004): op. cit, P15

(2) John J. Mcardle; Richard W. Woodcock (1998): **Human Cognitive Abilities Theory and Practice**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, p29

(3) Robert A. Wilson; Frank C. Keil (1999): **The MIT Encyclopedia of The Cognitive Science**, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, P325

عبارة عن طفرة، وليدة تلك الفترة؛ بل ربما ترجع جذور هذه النظرة إلى "ثورندايك" **Thorndike**، الذي أشار إلى وجود عدد من القدرات الخاصة، أو عدّة أبعاد أو جوانب للذكاء[١]، وربما يكون هو أول من نبّه إلى إمكان تصنيف الذكاء إلى أنواع متعدّدة، حين أشار إلى أن الذكاء نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، وصنّف الذكاء على أساسها إلى ثلاثة أنواع رئيسة، هي[٢]:

- الذكاء المادي أو الميكانيكي: يتجلّى في المهارات اليدوية والحسية الحركية.
- الذكاء المجرّد: يتمثل في القدرة على فهم الأفكار والمعاني، والرموز، والمجردات، ومعالجتها.
- الذكاء الاجتماعي: يتمثّل في القدرة على فهم الآخرين، والتعامل معهم.

وفي الأربعينيات من القرن العشرين، جاء عالم النفس الأمريكي "ثورستون" **Thurstone**؛ ليميّز الذكاء؛ بأنه يشمل سبع قدرات عقلية أساسية، هي: "الطلاقة في المفردات، والفهم الشفوي، والقدرة المكانية، والسرعة في الإدراك الحسي، والقدرة العددية، والتفكير الاستنتاجي، والتذكر"[٣].

وممّن أشار – أيضاً- إلى فكرة تعددية الذكاء "فؤاد أبو حطب"، بعد سلسلة من البحوث التي أجراها، والتي ربما بدأت منذ عام ١٩٧٣م؛ حيث حدّد ثلاثة أنواع من الذكاء، هي[٤]: "الذكاء الموضوعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي".

---

(1) Barry J. Zimmerman; Dale H. Schunk (2003): Educational Psychology: A Century of Contributions, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, P115

(٢) محمد عبد الهادي حسين: **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعـددة**، دار الفكر للنـشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٣م، ص٤٦

(3) Bonnie Ruth Strickland (2001): **The Gale Encyclopedia of Psychology**, 2nd. ed. Gale Group, P334

(4) Fouad A-L. H Abou – Hatab (2000): personal Intelligence: The Meeting point of Inward and Outward, **Arab psychologist**, Vol, No,1, Pp1-17.

وإذا كانت نظرية الذكاءات المتعددة، قد أشارت إلى تأثّر الذكاء بالسياق الثقافي؛ فهناك من سبقها في هذه الإشارة، من أمثال العالم "ستيرنبرغ" **Sternberg**، الذي أكّد "أن السلوك يجب أن يُنظر إليه ضمن سياق ثقافي معين؛ فالسلوك الذي يعدّ (ذكياً) في ثقافة ما، قد يكون غير ذلك في ثقافة أخرى، وأكّد أن اختبارات الذكاء الحالية تركّز على "الكم"، أي مقدار ما يتعلّم الشخص؛ بدلاً من كيفية اكتساب الفرد للمعرفة أو المهارات الجديدة"[١].

وتعدّ نظرية "ستيرنبرغ" من النظريات النفسية، التي تنظر إلى الذكاء على أنه مكوّن من جوانب متعددة؛ فالذكاء لديه يعني "القدرة العقلية على إطلاق سلوك مناسب ذي طبيعة موقفية في مناطق متصلة بالخبرة؛ كاستجابة لما هو غير مألوف، أو كتحريك لمعالجة المعلومات، ويعدّ هذا السلوك دالّة لمكونات باطنة، ومكونات أدائية، ومكونات معرفية مكتسبة"، كمـــا اقترح في نظريته نموذجاً ثلاثياً متكاملاً للذكاء، يشتمل على ثلاث نظريات فرعية، هي[٢]:

١ - نظرية المكونات:

ويربط فيها بين الذكاء والعالم الداخلي للفرد؛ عن طريق المكونات، أو العمليات العقلية التي تشترك في التفكير، وتشتمل هذه النظرية على ثلاثة أنواع، من مكونات معالجة المعلومات، وهي: "المكونات الباطنة، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة".

---

(1) Bonnie Ruth Strickland (2001): op. cit, P334

(٢) **انظر**:

- Guadalupe Valdés (2003): **Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, Pp18-20
- Irving B. Weiner (2003): **Handbook of Psychology. Volume7**, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, P82

٢- نظرية الخبرة (التجربة):

وتركّز هذه النظرية على قدرة الأفراد، في التعامل مع الأنواع الغريبة، أو المبتكرة من المهمات والمتطلبات، والقدرة على التعامل مع المعلومات ومعالجتها، وتتكوّن هذه النظرية من: "القدرة على التعامل مع الأمور المبتكرة، وغير المألوفة، والقدرة على التعامل مع المعلومات، ومعالجتها".

٣- نظرية السياق:

استناداً إلى تحديد "ستيرنبرغ" للذكاء؛ بأنه: "تكيّف، يهدف إلى اختيار وتشكيل بيئات العالم الحقيقي، ذات الصلة الوثيقة بحياة الفرد، وقدراته"؛ فإن نظرية السياق تتكوّن من: "التكيف، والاختيار، والتشكيل".

وممّا سبق، يظهر أن النظرة التعددية للذكاء، لم تقتصر على "جاردنر" فحسب، وإنما هناك من سبقه في الإشارة إليها، ولكنّ ما يميّز هذه النظرية؛ أنها اتبعت أسلوباً عملياً في تحديد القدرات العقلية، يقوم على التجربة العملية، إضافة إلى تصنيف القدرات العقلية، في مجالات نوعية محدّدة، تحيط بكلّ القدرات الإنسانية، وإن كان هناك ذكاءات أخرى، لا زالت قيد البحث والتجريب، وتحتاج إلى بلورة عملية.

إضافة إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة، وسّعت من الإطار العام للذكاء؛ إذ لم يعد يقتصر على مفهوم ثابت للقدرات العقلية، كما هو الحال في المفهوم التقليدي للذكاء، الذي لا يحدّد الكيفية التي تظهر بها هذه الذكاءات، ولا طبيعتها، كما لا يفسّر هذا التحديد علاقة الذكاء بالثقافات المختلفة لبني البشر، كما أنه يُهمل الفروق الفردية بين الأفراد؛ معتبراً أن الفروق تتحدّد في نسبة الذكاء العام فحسب؛ ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاءات المتعددة، التي تشير إلى "القدرة على حلّ المشكلات، وتشكيل المنتجات التي لها قيمة ضمن محيط ثقافي أو أكثر"[١]، وعلى ضوء هذا التحديد؛ فالذكاء يتكوّن من ثلاث قدرات أساسية، هي:

---

(1) Howard Gardner (1993): **Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences**, New York, Basic Books, Px

- قدرة الفرد على حلّ المشكلات التي تواجهه في الحياة الواقعية.
- قدرة الفرد على إحداث مشكلات جديدة لحلّها.
- قدرة الفرد على ابتكار شيء ما، أو تقديم خدمة ذات قيمة في ثقافته.

ووفق هذا التصوّر؛ تغيّر مفهوم الذكاء؛ ليأخذ بعداً أوسع ممّا كان سائداً حتى وقت قريب، إذ لم يعد يقتصر على القدرات العقلية؛ باعتبارها كلاً واحداً لا يتجزأ، وإنما امتدّ في نظرة أوسع للذكاء الإنساني؛ ليشتمل على قدرات مختلفة ومتنوّعة لدى الإنسان.

كما أن مجرّد القصور في قدرة واحدة من قدرات الفرد، لا يعني انخفاض معدل ذكائه، وإنما هناك قدرات أخرى لديه، قد يكون ذكياً في إحداها، كما أن معظم نظريات الذكاء، تتناول حلّ المشكلات، وتتجاهل ابتكار المنتجات، وأن الذكاء واضح ومقدّر في أي مكان؛ بغضّ النظر عما له قيمة أو ليس له قيمة، في ثقافة معينة، وفي أوقات معينة، وبعد فترة قدّم "جاردنر" مفهوماً للذكاء أكثر تنقيحاً، وهو أن الذكاء "قدرة نفسية بيولوجية؛ لتشغيل المعلومات، التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي؛ لحلّ المشكلات، أو ابتكار المنتجات، التي لها قيمة في الكيان الثقافي"[(١)].

ويمكن تحديد الفروق بين النظرة القديمة للذكاء، والنظرة الحديثة على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؛ ليظهر مقدار التغيّر الذي أحدثته هذه النظرية، في النظر إلى الذكاء الإنساني، وخاصة فيما يرتبط بالجانب التعليمي، والجدول التالي يوضّح هذه الفروق[(٢)]:

---

(١) هاورد غاردنر: **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٥م، ص٣٦

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٣٦

الجدول (١) الفرق بين وجهتي نظر الذكاء: التقليدية والحديثة

النظرة / الرقم	وجهة النظر التقليدية لمفهوم للذكاء	وجهة النظر الحديثة (الذكاءات المتعددة)
١	- يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة، مثل: (مقياس "ستانفورد بينيه" الصورة الرابعة، ومقياس "ويكسلر" لذكاء الأطفال، ومقياس "وودكوك جونسون" للقدرات المعرفية، واختبار الاستعدادت المدرسية". - أنها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.	- تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم ونماذج حل المشكلات، التي تقيس الفهم العميق، أو التعمق في الاستيعاب أو نواحي التميّز المتداخلة لدى الفرد.
٢	- يولد الإنسان ولديه كمية ذكاء ثابتة.	- الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات، ولكن كل إنسان لديه "بروفيل" ومجموعة فريدة تعبّر عنه.
٣	- مستوى الذكاء لا يتغيّر عبر سنوات الحياة.	- يمكن تحسين كل أنواع الذكاءات وتنميتها، وهناك بعض الأشخاص يكونون متميّزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانهم.
٤	- ينكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية.	- هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء، والتي تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم.
٥	- في الممارسة التقليدية، يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة المدرسة لجميع التلاميذ، ولكلّ واحد منهم.	- يهتم المعلمون بفردية المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه بمفرده، والتركيز على تنميتها.
٦	- يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.	- يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم، تدور حول قضية ما أو سؤال ما، وربط الموضوعات بعضها بعضاً. - كما يقوم المعلمون بتطوير الإستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط فريدة ذات قيمه لهم ولمجتمعهم.

يتّضح من الجدول السابق أن هناك تغيّراً كبيراً؛ أحدثته نظرية الذكاءات المتعددة، في النظر إلى ذكاء المتعلمين؛ سواء في قياسه، وتقويمه، أم في التعامل معه، ومراعاته من قبل المعلمين، وما إلى ذلك، ممّا يرتبط بالعملية التعليمية التعلمية.

فقياس الذكاء قديماً، كان يعتمد على اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة، في قياس قدرة المتعلّم على أداء المهمّات الروتينية، كالتذكّر، والقدرات العامة، في حين أن نظرية الذكاءات المتعددة، تقيس مختلف أنواع القدرات؛ من خلال أنماط خاصة للتعلّم، ونماذج تعتمد على حلّ المشكلات؛ تقوم على وضع المتعلّم في مواقف طبيعية عملية، تتطلّب منه استخدام قدراته المختلفة، في مواجهة المشكلات التعليمية؛ بهدف قياس فهمه العميق لها، ونواحي تميّزه فيها.

ومن ناحية أخرى، فإن النظرة التقليدية للذكاء، تفترض وجود نسبة ثابتة من الذكاء لدى المتعلّم منذ ولادته، ومستوى ذكاء لا يتغيّر عبر مراحل النموّ، في حين أن نظرية الذكاءات المتعددة، ترى بأن كلّ متعلّم يمتلك أنواع الذكاء جميعها منذ ولادته، غير أنه يتميّز في بعضها أكثر من الأخرى، وأن هذه الذكاءات يمكن تنميتها وتحسينها واستثمارها في التعلّم.

وفي حين تركّز النظرة التقليدية على الذكاءين اللغوي والمنطقي، وأن الذكاء مكوّن من القدرات اللغوية والمنطقية فقط؛ فإن نظرية الذكاءات المتعددة، تفترض وجود أنواع ذكاء مختلفة؛ تعكس قدرات المتعلّم وأساليبه في تفاعله مع البيئة المحيطة به.

وقد غيّرت هذه النظرية أيضاً النظرة إلى ممارسات المعلّم، والتعامل مع المادة الدراسية، فالنظرة التقليدية ترتكز على مبدأ الأحادية في التعلّم، الذي يقوم على تناول المادة الدراسية بنفس الطريقة لجميع المتعلمين، على سويّة واحدة، دون مراعاة ما بينهم من فروق فردية، على النقيض من نظرية الذكاءات المتعددة، التي تستند إلى مبدأ تعدّد القدرات، وسعي المعلّم إلى مخاطبة ذكاءات تلاميذه المتعددة؛ باستخدام شريحة واسعة من إستراتيجيات التدريس، تراعي ما بينهم من فروق.

ويظهر الاختلاف جلياً في تناول المعلّم للمحتوى التعليمي، الذي يلتزم بأنشطة المحتوى المقرّر، وبأساليب تدريسه؛ وفقاً للنظرة التقليدية، في حين أن نظرية الذكاءات المتعددة، تتطلّب من المعلّم جهداً أكبر، في تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة، لكلّ نوع من أنواع الذكاءات، كما تتطلّب منه تطوير إستراتيجيات تدريسه، بما يناسب ذكاءات تلاميذه، وما يتمتّعون به من قدرات.

مفهوم إستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

يتكوّن هذا المفهوم من بعدين أساسيين، هما: "إستراتيجية التدريس، والذكاءات المتعددة"، ولذلك فإن ملامح هذا المفهوم تتحدّد بتوضيح هذين البعدين على النحو الآتي:

أ- إستراتيجيات التدريس:

تعدّ الإستراتيجية من أوسع المفاهيم التي يشتمل عليها التدريس، فهي: "مجموعة من الخطوات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر"[(١)].

وتنضوي إستراتيجية التدريس على "مجموعة من الإجراءات والممارسات، التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى مخرجات، على ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمّن مجموعة من الأساليب، والوسائل، والأنشطة، وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف"[(٢)].

ويمكن تعريفها - إجرائياً- بأنها: "نسق من الممارسات والإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، يسعى المعلم من خلالها إلى توظيف عناصر المنهج كافة، على ضوء خطة محدّدة سلفاً؛ لتنمية المهارات اللغوية المنشودة لدى المتعلمين".

---

(١) جابر عبد الحميد جابر: **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٩٦م، ص١١٠

(٢) حسن شحاتة، وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٣م، ص٣٩

ب - الذكاءات المتعددة[١]:

يرى علماء العربية أن الذكاء، هو "سرعة الإدراك، وحدّة الفهم، وسرعة اقتراح النتائج"[٢] ، ويرى علماء النفس أنه "عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية، التي تتضمّن، القدرة على التفكير أو التفسير، والتخطيط، وحلّ المشكلات، والتفكير المجرد، وفهم الأفكار المعقدة، والتعلم بشكل سريع، والتعلم من التجربة، إضافة إلى إمكانية الفعل أيضاً"[٣].

وأمّا نظرية الذكاءات المتعددة، فترى أن الإنسان يمتلك سبع وحدات متمايزة - على الأقلّ- من الوظائف العقلية، تسمّى (ذكاءات)، وأن هذه الذكاءات المنفصلة تمتلك مجموعاتها الخاصة بها، من الإستراتيجيات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي[٤].

وعلى ضوء ما سبق، يمكن الجمع بين "إستراتيجية التدريس، والذكاءات المتعددة"، وتعريفها – إجرائياً- بأنها "نسق من الإجراءات والممارسات المرتبطة والمناسبة لكلّ نوع من أنواع الذكاءات السبعة: اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي؛ والتي يتّبعها المعلم على ضوء أهداف تدريس القراءة والكتابة؛ بما تشتمل عليه هذه الإستراتيجية من طرائق تدريس، ووسائل، وأنشطة، وأساليب تقويم؛ بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ".

---

(١) يعدّ "جاردنر" أول من أدخل حرف الجمع (S) على كلمة Intelligence في اللغة الإنكليزية، وكذلك الأمر في اللغة العربية، فكلمة "ذكاء" تدلّ على المفرد والجمع، وتشير إلى سرعة الفطنة، وهي من الجذر "ذَكِيَ بالكسر يَذْكَى ذَكَاً، ويقال: ذَكَا يَذْكو ذَكَاءً، وذَكُوَ فهو ذَكِيّ" (ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ت)، ج١٤، ص٢٨٧)، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات العربية استخدمت الذكاء بصيغتين: المفرد "ذكاء متعدّد"، والجمع "ذكاءات وذكاوات"، بإضافة ألف وتاء، ومعاملته معاملة جمع المؤنّث السالم.

(٢) محمد عبد الرؤوف المناوي: التوقيف على مهمّات التعاريف، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر ببيروت، ودار الفكر بدمشق ١٩٨٩م، ص٣٥٠

(3) Bonnie Ruth Strickland (2001): op. cit, P333

(٤) هاورد جاردنر، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٤٤-٤٥

توصيف الذكاءات المتعددة الأساسية:

صُنِّفت الذكاءات المتعددة في سبعة أنواع مختلفة من الذكاء، تتوافر لدى كلّ إنسان، ولكنها تظهر بدرجات متفاوتة بين شخص وآخر، وأضاف "جاردنر" عام ١٩٩٣م، نوعاً ثامناً من الذكاء تحت اسم "الذكاء الطبيعي"(١)، المرتبط بالطبيعة، أو بالقضايا والظواهر الطبيعية، إضافة إلى أنواع أخرى من الذكاء، توصّل إليها في كتابه "إعادة تشكيل الذكاء" عام ١٩٩٩م، وهما "الذكاء الروحي، والذكاء الوجودي"(٢) ، وما زالا قيد البحث والدراسة؛ وفق ما أكّده "جاردنر".

ولم يقفْ الأمر عند هذا الحدّ؛ بل ظهرت أنواع كثيرة من الذكاء؛ نتيجة جهود هذا العالم، مع غيره من كبار علماء هذه النظرية، مثل "آرمسترونج"، و"ديفيد لازير"، وغيرهما؛ حتى تمّ التوصّل إلى واحد وثلاثين نوعاً من أنواع الذكاءات المتعدّدة(٣).

وفيمايلي توصيف الذكاءات السبعة الأساسية، بعد أن اتفّق معظم علماء هذه النظرية عليها، وتأكيدهم وجود هذه الذكاءات لدى كلّ فرد؛ من خلال سلسلة من البحوث والدراسات العملية، إذ إن باقي أنواع الذكاء، لازالت قيد الدراسة والتطوير(٤):

---

(1) Thomas Armstrong (2003): **The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the Words Come Alive**, ASCD, Alexandria, Virginia USA, P14

(٢) هوارد جاردنر، مرحع سابق، ٢٠٠٥م، ص٥١

(٣) محمد عبد الهادي حسين: **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن٢٠٠٣م، ص١٤٩-١٥٠

(٤) **انظر**:

- جابر عبد الحميد جابر: **الذكاءات المتعددة و الفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٣م، ص١٠-١٢
- عبد المنعم أحمد الدردير: دراسات **معاصرة في علم النفس المعرفي**، عالم الكتب، القاهرة ٢٠٠٤م، ج١، ص٣٤-٣٦
- عزو عفانة، ونائلة الخزندار: **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة**، آفاق للنشر والتوزيع، غزة ٢٠٠٤م، ص٦٨-٧٠

١ - الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence

يشير إلى قدرة المتعلّم على استخدام الكلمات شفوياً أو تحريرياً بفاعلية، ويضمّ هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة: بناء اللغة، وأصواتها، ومعانيها، والاستخدامات العملية لها، وتضمّ بعض هذه الاستخدامات: الإقناع "استخدام اللغة لإقناع الآخرين، باتخاذ مسار معيّن في العمل"، ومعينات الذاكرة "استخدام اللغة لتذكّر المعلومات"، والشرح "استخدام اللغة للإعلام والتثقيف"...

ويتجلّى هذا الذكاء لدى الشعراء، والكتاب، والصحفيين، والمحامين، والممثلين؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: استعمال اللغة شفهياً وكتابياً، ورواية القصص، والنقاش، وإجراء المقابلات، وكتابة الرسائل، وما إلى ذلك.

٢ - الذكاء المنطقي الرياضي Logical-Mathematical Intelligence

يشير إلى قدرة المتعلّم على استخدام الأعداد بفاعلية، والقدرة على الاستدلال الجيد، ويضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج، أو الأنماط المنطقية، والعلاقات، والقضايا "كعلاقة السبب والنتيجة"، والوظائف، والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها، وتضمّ أنواع العمليات التي تُستخدم في خدمة هذا الذكاء، مايلي: "الوضع في فئات، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفروض".

ويتجلّى هذا الذكاء، لدى علماء الرياضيات والإحصاء، والمبرمجين، والمحاسبين، ولاعبي الشطرنج؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: التحليل والحساب، والاستنتاج، والتخمين، والتوقّع والتجريب، واللعب بالألعاب الإستراتيجية، وحل المسائل المنطقية، وغيرها.

٣ - الذكاء المكاني Spatial Intelligence

يشير إلى القدرة على إدراك العالم البصري للمكان بدقة، والقيام بتحويلات من مكان لآخر؛ اعتماداً على هذه الإدراكات، ويتضمّن كما يتطلب، الحساسية للّون، والخط، والشكل، والطبيعة، والمجال أو المساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويضم القدرة على التفكير البصري، وأن يمثّل الفرد الأفكار البصرية أو المكانية، ويوجّه نفسه على نحو مناسب في مصفوفة مكانية.

ويتجلّى هذا الذكاء لدى ذوي القدرات الفنية، مثل: الرسامين، ومهندسي الديكور، والملاحين، والمعماريين؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: عمل المجسّمات، والمخطّطات، والرسومات، وتصميم الصفحات، وتنسيق الألوان، والرسم والتلوين، والتعبير بالخرائط، وما إلى ذلك.

٤ - الذكاء الجسمي الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence

يشير إلى الخبرة والكفاءة في استخدام المتعلّم لجسمه ككلّ، أو لأجزاء منه؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر، واليُسر في استخدام الفرد ليديه؛ لإنتاج الأشياء أو تحويلها، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية، أو محدّدة، كالتآزر، والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة، والسرعة، وكذلك الإحساس بحركة الجسم، ووضعه "الاستقبال الذاتي"، والاستطاعة اللمسية.

ويتجلّى هذا الذكاء، لدى ذوي القدرات المتميّزة من: الرياضيين، والراقصين، والممثّلين، والحرفيين؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: التمثيل، والتقليد، والتمارين الرياضية، والمهارات الحركية الدقيقة، التي يتمّ فيها التنسيق بين اليد والبصر، واستخدام إشارات الجسد ولغته.

٥ - الذكاء الموسيقي Musical Intelligence

يشير إلى القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية، وتمييزها، وتحويلها، والتعبير عنها، ويضم هذا الذكاء الحساسية للإيقاع، والطبقة، واللحن، والجرس، أو لون النغمة لقطعة موسيقية.

ويتجلّى هذا الذكاء، لدى الموسيقيين والمغنين، ومهندسي الصوت، وخبراء السمعيات؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: تأليف الإيقاعات، والألحان، وتمييز الأغاني، والاستماع إلى الأناشيد والموسيقى، وتمييز الأصوات، وغيرها.

٦ - الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence

يشير إلى القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، ويضمّ الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإلماعات بين الشخصية، والقدرة على الاستجابة بفاعلية لهذه الإلماعات، بشكل عملي.

ويتجلّى هذا الذكاء، لدى السياسيين، والمدرسين، والمرشدين النفسيين، ومندوبي المبيعات؛ حيث إن المهارات التي تتميّز لديهم: العلاقات، والتواصل مع الآخرين، وقوّة الملاحظة، ومعرفة دوافع الناس، ورغباتهم، ومقاصدهم.

٧ - الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence

يشير إلى معرفة الذات، والقدرة على التصرّف توافقياً؛ على أساس تلك المعرفة، ويتضمّن هذا الذكاء تصوّراً دقيقاً لدى الفرد عن نواحي قوته، وحدوده، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده، ودوافعه، وحالاته المزاجية والانفعالية، ورغباته، والقدرة على ضبط الذات، وفهمها، وتقديرها.

ويتجلّى هذا الذكاء، لدى العلماء، والحكماء، والفلاسفة، والمهارات التي تتميّز لديهم هي: التأمّل الذاتي، ومراقبة الذات، وإدراك المشاعر والأحاسيس الذاتية، ومعالجة المعلومات بصورة فردية، والالتزام بالمبادئ، والقيم الخلقية والدينية، والتحدّي، والثقة بالنفس، والصبر، وغيرها.

تحديد إستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

تمثّل إستراتيجية التدريس إطاراً عاماً، من الممارسات التفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، باتّباع أساليب وطرائق تدريسية؛ تهدف إلى معالجة محتوى معيّن، في سبيل تحقيق أهداف محدّدة سلفاً.

ولابدّ من الإشارة إلى التكامل، الذي تقتضيه إستراتيجيات الذكاءات المتعددة؛ شأنها في ذلك شأن معظم إستراتيجيات التدريس؛ حيث إن هذه الأخيرة، تمثّل مفهوماً عاماً من الإجراءات والممارسات، والذي يحدّد هذه الإجراءات والممارسات بدقّة، هو البعد الآخر المتكامل معها، فإستراتيجية التدريس، تقوم على أساس التكامل بين النظرية والتطبيق؛ ولهذا فالتدريس وفق هذه النظرية، يعتمد على دمج الذكاءات المتعددة، والإستراتيجيات التعليمية الناجحة، المنبثقة عن البحث العلمي في التدريس؛ لذلك ينبغي تعرّف نقاط الالتقاء أو التقاطع بين الذكاءات المتعددة، وبين إستراتيجيات التدريس؛ بما تشتمل عليه من أساليب وطرائق، كما يجب اختيار الإستراتيجيات الصحيحة، والمناسبة لكلّ نوع من أنواع الذكاء، والمجرّبة علمياً؛ أي أن يتمّ اختيارها على أسس صحيحة، أثبت نجاحها البحث العلمي.

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت التدريس؛ باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة؛ منذ نشأتها، تبيّن أن هناك شريحة واسعة من الإستراتيجيات، التي يمكن استخدامها، في تدريس المواد التعليمية على اختلافها؛ حيث عدّت هذه الذكاءات بمثابة مداخل تعليمية، أو نماذج وأنماط للتعلم؛ فكلّ ذكاء يمثل نمطاً للتعلم؛ يتناسب مع طرائق وأساليب تدريسية، تختلف عن باقي أنواع الذكاءات، فقد اقترح "آرمسترونج"، و"كامبل"، و"هور"، وغيرهم... الكثير من إستراتيجيات التدريس التي تناسب الذكاءات السبعة، ومنها[١]:

١ - إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي:

وتتمثّل في "المدخل القصصي (أسلوب القصّ)، والمحاضرات، والمناقشات، والعصف الذهني، والتسجيلات الصوتية، وكتابة المقالات، ونشر أعمال التلاميذ (النشر)، وأنشطة القراءة، والألعاب اللغوية، والألغاز التي تعتمد على سرد القصص".

٢ - إستراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي:

وتتمثّل في "حل المشكلات، والعمليات العقلية، والتصنيفات، والتبويبات، والمحاكمة، أو التحاور النقدي، وموجّهات الكشف الذاتي، والتفكير العلمي والناقد، والتجارب العلمية، والألعاب المنطقية، والألغاز التي تعتمد على استخدام الأرقام".

---

(١) **انظر**:

جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٦٩-٧٦

محمد عبد الهادي حسين: **مدرسة الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ٢٠٠٥م، ص٢٨٤-٢٨٦

- Thomas Armstrong (2000): **Multiple Intelligences in The Classroom**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA, Pp51-66
- Linda Campbell, et. al., (2003): **Teaching and Learning Through Multiple Intelligences**, 3rd. edition, Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Thomas R. Hoerr (2000): **Becoming A Multiple Intelligences School**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

٣- إستراتيجيات تدريس الذكاء المكاني:

وتتمثّل في "التخيل الذهني (البصري)، والأنشطة الفنية، وإلماعات اللون، والصور المجازية، والرسوم البيانية التخطيطية، والعروض المسرحية، ووصف الصور الخيالية، والألعاب التخيّلية".

٤- إستراتيجيات تدريس الذكاء الحركي:

وتتمثّل في "استجابات الجسم، والتمثيل الدرامي المسرحي، والمفاهيم الحركية، والتعبير باليدين، أو التعلم عن طريق العمل بالأيدي، والرقص، والألعاب الحركية، وتمرينات الاسترخاء، والأنشطة المحسوسة".

٥- إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي:

وتتمثّل في "الإيقاعات، والدقّات، والأناشيد، والغناء، والتلحين، والعزف، وتأليف الأغاني، وجمع الأسطوانات، وتصنيفها، وموسيقى الذاكرة الفائقة، والمفاهيم الموسيقية، وموسيقى المناخ الانفعالي".

٦- إستراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:

وتتمثّل في "مشاركة الأتراب، وتماثيل الناس، والمجموعات التعاونية (العمل في مجموعات)، وألعاب الرقع، والمحاكاة، والمناقشات بأنواعها، والتمثيل أو لعب الأدوار".

٧- إستراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي:

وتتمثّل في "فترات تأمّل لمدة دقيقة، واللحظات الانفعالية، وجلسات تحديد الأهداف، والمشروعات أو الأعمال الفردية، والدراسة المستقبلية، وبناء نظام شخصي ذاتي، وحرية الاختيارات للمادة المتناولة".

وعلى الرغم من أن "آرمسترونج" وغيره، قد حدّدوا بعض هذه الإستراتيجيات، وعدّوها تناسب كل نوع من الذكاءات السبعة، إلا أنهم تركوا الباب مفتوحاً؛ لاختيار إستراتيجيات تدريسية أخرى جديدة، قد تناسب أحد أنواع الذكاء السابقة؛ وذلك بسبب الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ، إضافة إلى أن طبيعة المحتوى التعليمي، تختلف بين مادة وأخرى؛ ولذلك فإن

أفضل نصيحة للمعلمين، هي استخدام شريحة واسعة من إستراتيجيات التدريس مع تلاميذهم، وإيجاد إستراتيجيات تدريس إضافية، أو تعديل الإستراتيجيات السابقة، وتطويرها بما يتناسب والأهداف المنشودة[١].

أسس نظرية الذكاءات المتعددة ومبادؤها:

تتّصف نظرية الذكاءات المتعددة بالشمولية والعموم، في نظرتها إلى قدرات الإنسان العقلية؛ ولهذا فهي تقوم على مجموعة من الأسس، والدعائم، والمبادئ العامة، التي تجعل منها نظرية ثريّة واسعة الحدود. وبالاطّلاع على عدد من الدراسات والأدبيات ذات الصلة؛ يمكن تحديد أبرز الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها نظرية الذكاءات المتعددة، على النحو الآتي:

- الذكاء غير مفرد، وليس نوعاً واحداً، وإنما هو أنواع متعددة "ذكاءات"، تخضع للنموّ والتغيّر[٢].
- يتأثّر الذكاء بالعوامل البيئية والوراثية معاً، وكلّما كانت البيئة أذكى، وكانت التدخّلات والمصادر المتاحة أقوى؛ زادت كفاءة الأفراد، وقلّت أهمية الموروث الجيني[٣].
- كل شخص لديه خليط فريد، لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة، "فلدى كلّ شخص قدرات في الذكاءات السبعة، وهذه الذكاءات تؤدّي وظيفتها معاً، بطرق فريدة بالنسبة إلى كلّ شخص، ويبدو أن بعض الناس يمتلكون مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي، في جميع الذكاءات السبعة، أو في معظمها"[٤]، وتعمل هذه الذكاءات معاً بطرائق معقّدة متفاعلة، ومتكاملة، مع أنها متمايزة تشريحياً؛ إلا أنها تكمّل بعضها بعضاً بشكل تزامني ونمونجي، عند تنمية الأفراد لمهاراتهم، أو حين

---

(1) Thomas Armstrong (2000): op. cit, P51

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٨

(٣) هوارد جاردنر، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص١٠٢

(٤) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٢٠-٢١

يعملون على حلّ مشكلاتهم، ومع أن كلّ ذكاء له نظام عمل منفصل؛ إلا أن هذه الأنظمة تقوم بالتفاعل فيما بينها؛ لإنتاج "السلوك الذكي"(١).

- تختلف الذكاءات في النمو، لدى الفرد، وكذلك بين الأفراد، وهذا الجانب مرتبط بالدافعية؛ حيث يمكن تنمية هذه الذكاءات لدى الفرد، إذا ما توافر لديه الدافع لذلك، ويجب أن يتعرّف ذكاءاته المتعددة، وأن يحاول تنميتها، "فكلّ فرد لديه القدرة على تنمية ذكاءاته إلى مستوى عالٍ من الأداء، على نحو معقول، إذا ما توفّر له التشجيع المناسب، والتعزيز، والإثراء، والتعليم(٢)، ويمكن القيام بهذا في المدرسة؛ حين يتيح المعلم لتلاميذه الفرصة لاكتشاف ذكاءاتهم، أو يوجّههم إلى ما يمكن أن يلحظه لديهم، ويعمل - بعد ذلك- على توفير البيئة المناسبة؛ لتنمية هذه الذكاءات؛ من خلال ممارساته التعليمية الصحيحة.
- يمكن تحديد أنواع الذكاء، وتمييزها، ووصفها، وتعريفها(٣)؛ وذلك من خلال ملاحظة التفضيلات المختلفة بين التلاميذ، والتي يمكن أن تُعزى وتُصنّف في نوع واحد من أنواع الذكاءات، وبالتالي يمكن قياسها، ومعرفة درجة توافرها لدى التلاميذ؛ باستخدام إحدى قوائم التفضيل.
- هناك طرق كثيرة يمكن أن يكون الفرد بها ذكياً في كلّ نوع؛ فلا توجد مجموعة مقنّنة من الخصائص؛ ينبغي أن تتوافر لأي فرد؛ لكي يعدّ ذكياً في مجال معيّن؛ فقد لا يكون الشخص قادراً على القراءة، ومع ذلك، يكون ذا (قدرة لغوية) عالية؛ لأنه يستطيع أن يحكي قصّة ممتعة، أو يكون لديه حصيلة كبيرة من المفردات الشفوية(٤).

---

(1) Robert J. Sternberg (1998): **In Search of The Human Mind**, 2edition, Harcourt College Publishers, Philadelphia, P370

(٢) محمد عبد الهادي حسين: **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ٢٠٠٥م، ص٢٨٠

(٣) عزو عفانة ونائلة الخزندار، مرجع سابق، ٢٠٠٤م، ص٧١

(٤) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٢٢

- استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة؛ يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر منها، فالذكاء الذي يتفوّق فيه الفرد؛ يمكن أن يدعم ويساند المجالات الضعيفة (الذكاءات الضعيفة) لديه[١].

- يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية، التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك قياس الشخصية، وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة، بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة[٢].

وللاستفادة من هذه النظرية في التدريس؛ ينبغي مراعاة المبادئ السابقة، التي تعدّ أساساً لنظرية الذكاء؛ من أجل ضمان نجاح الممارسات التربوية، وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.

محكّات نظرية الذكاءات المتعددة ومعاييرها:

ثمّة معايير ومحكّات قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة، لابدّ من بيانها؛ لتعرّف أبعاد هذه النظرية، خاصة وأنها تستند إلى جملة من العوامل النمائية، وهذه المحكّات هي ما يميّز نظرية الذكاءات المتعددة عن غيرها؛ فقد وضع "جاردنر" اختبارات أساسية لكلّ ذكاء، كما حدّد درجة قدرته على الصمود أمامها؛ ليعدّ ذكاءً بحق، وليس مجرد موهبة، أو مهارة، أو استعداد عقلي، والمحكّات التي استخدمها؛ تضمّ العوامل النمائية الآتية[٣]:

- **إمكانية عزل الذكاء؛ نتيجة تلف الدماغ:**

وجد "جاردنر" أثناء عمله في إدارة المحاربين القدماء، مع الأفراد الذين تعرّضوا لحوادث، أثرت في مناطق معينة من المخ، أن التلف الدماغي، قد أتلف على نحو انتقائي ذكاء معيناً تاركاً الذكاءات الأخرى كلها سليمة، فلو أن فرداً ما تعرّض لتلف في الفصّ الجبهي الأيسر، قد يكون لديه تلف جوهري في الذكاء اللغوي؛ الأمر الذي ينتج عنه صعوبات كبيرة، في التحدث والقراءة والكتابة،

---

(١) زكريا الشربيني، ويسرية صادق: **أطفال عند القمة، الموهبة والتفوّق العقلــي والإبــداع،** دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٢م، ص٢٣٥

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٨

(٣) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٢-٢٠

ولكنه مع ذلك يظل قادراً على الغناء، وحل المسائل الرياضية، والرقص، وما إلى ذلك من مهارات الذكاء الأخرى، ويؤكّد "جاردنر" هذه الوجهة بما يسوقه من حجج، دفاعاً عن سبعة أنظمة مخية مستقلة نسبياً؛ اعتماداً على الصيغة المطورة لنموذج التعلم (المخ الأيمن، والمخ الأيسر)، الذي كان شائعاً في السبعينيات من القرن الماضي؛ مُظهراً البنيات المخية لكل ذكاء.

- وجود الأطفال غير العاديين، مثل "الطفل المعجزة":

فهناك أناس يتمتعون بمستويات عالية من الذكاءات المفردة، فالأطفال ذوو المعجزات، هم الأفراد الذين يظهرون قدرات فائقة في ذكاء واحد، بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، وهذه الظاهرة موجودة بالنسبة إلى كل ذكاء من الذكاءات السبعة.

- تاريخ نمائي متميّز، ومجموعة من الأداءات واضحة التحديد والخبرة:

يتمّ صقل الذكاءات بالمشاركة في نوع من النشاط تقدّره الثقافة، والنمو الفردي في مثل هذا النشاط يتّبع نمطاً بنائياً، وكل نشاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي، أي أن لكل نشاط وقتاً لنشأته في الطفولة المبكرة، ووقتاً لبلوغه الذروة أثناء حياة الفرد، ونمطه من حيث سرعة تدهوره أو تدهوره التدريجي، مع تقدم الفرد في العمر؛ فالتأليف الموسيقي مثلاً، يبدو أنه من الأنشطة المقيمة ثقافياً، والمقدرة في وقت مبكر جداً؛ بحيث تنمو إلى مستوى عالٍ من الكفاءة منذ سن مبكرة؛ فالموسيقي الشهير "موزارت" مثلاً، بدأ بالتأليف الموسيقي في سن مبكرة، وهو في الرابعة من العمر، كما استمرّ العديد من المؤلّفين والمؤدّين، يَحيون حياة مهنية نشطة في الثمانينيات والتسعينيات من عمرهم؛ وهكذا فالكفاءة في التأليف الموسيقي، يبدو أنها تبقى قوية نسبياً مع التقدّم في السن.

- تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق:

إن كل ذكاء من الذكاءات السبعة، له جذور منغرسة على نحو عميق في تطور الإنسان؛ بل حتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى؛ فعلى سبيل المثال، يمكن دراسة الذكاء المكاني في رسومات الكهوف، والذكاء الموسيقي

يمكن إرجاعه إلى الشواهد الأثرية، التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة، وكذلك عن طريق التنوّع الهائل لأغاني الطير، كما أن لنظرية الذكاءات السبعة سياقاً تاريخياً، ويبدو أن ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية، في الأزمنة المبكرة، عمّا هو عليه الآن؛ فالذكاء الجسمي الحركي –مثلاً- كان يقدّر على نحو أكبر منذ مائة سنة؛ حين كانت أغلبية السكان تعيش في مناطق ريفية، وكانت القدرة على حصد الحبوب، وبناء السلوة، ومخزن العلف الأسطواني، موضع تقدير اجتماعي قوي.

- مساندة من النتائج السيكومترية (القياس النفسي):

توفّر المقاييس المقننة للقدرة الإنسانية - التي تستخدمها معظم نظريات الذكاء- تأكيداً لصدق النموذج؛ حيث يشير "جاردنر" إلى إمكانية الاستعانة بالكثير من الاختبارات المقننة؛ لمساندة نظرية الذكاءات المتعددة، كمقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال، الذي يتضمّن اختبارات فرعية، تتطلب الذكاء اللغوي (المعلومات والمفردات)، والذكاء المنطقي (الحساب)، والذكاء المكاني (ترتيب الصور)، وبدرجة أقل الذكاء الجسمي (كتجميع الأشياء)، وغيرها.

- دعم من المهام السيكولوجية التجريبية (علم النفس التجريبي):

بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة، تُظهر أن هناك ذكاءات تعمل منعزلة الواحد منها عن الآخر؛ فعلى سبيل المثال، هناك دراسات أظهرت أن المفحوصين، قد يتقنون مهارة محددة، مثل: القراءة، ولكنهم يخفقون في نقل هذه المهارة إلى مجال آخر كالرياضيات، وهذا يعني إخفاق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء المنطقي.

- عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها، أو مجموعة من العمليات والإجراءات:

لكل ذكاء مجموعة من العمليات أو الإجراءات المحورية، التي تدفع الأنشطة المختلفة الطبيعية لذلك الذكاء، وقد تضم هذه المكونات بالنسبة إلى الذكاء الموسيقي: الحساسية لطبقة الصوت، أو القدرة على التمييز بين البنيات الإيقاعية المختلفة، وفي الذكاء الحركي، قد تضم الإجراءات المحورية: القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين، أو إتقان روتينات حركية دقيقة لازمة لإقامة بناء.

- **القابلية للتشفير (الترميز) في نظام رمزي:**

إن أفضل المؤشرات على السلوك الذكي، هي قدرة الإنسان على استخدام الرموز، والقدرة على الترميز، هي أحد أبرز العوامل التي تفصل الإنسان، وتميّزه عن المخلوقات الأخرى، كما يشير "جاردنر" إلى أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة في نظريته، يفي بمحك قدرته على الترميز، كما أن لكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة؛ فاللغات المختلفة المنطوقة، والمكتوبة؛ تمثل أنساق الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني يضم مدى من اللغات البيانية، ومن الرسوم التي يستخدمها المهندسون، المعماريون، والمصمّمون، والذكاء المنطقي الرياضي، يضمّ نسقاً من الأرقام والمعادلات، إلخ.

وعلى ضوء هذه المعايير، التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة؛ فإن "جاردنر" يتنبّأ بوجود مزيد من الذكاءات، سوف يتمّ التوصّل إليها، ولكي يمكن الحكم على الذكاء الجديد؛ يجب أن تنطبق عليه المعايير الثمانية السابقة؛ ممّا يفتح الباب أمام الباحثين؛ لاكتشاف مزيد من أنواع الذكاء، وهذه المعايير تجعل هذه النظرية إطاراً عاماً، يمكن الغوص داخله؛ وصولاً إلى فهم الذكاءات، وتوصيفها على أنها قدرات، واستعدادات دينامية، قابلة للتعلّم والتقويم، ويمكن تنمية الذكاءات باستخدام إستراتيجيات تدريسية، وأنشطة تخاطب الذكاءات المتعددة.

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية:

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها، ثورة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية؛ لأنها غيّرت نظرة المدرسين إلى طلابهم، كما أوضحت الأساليب المناسبة للتعامل معهم؛ وفق ميولهم وقدراتهم الذهنية، إضافة إلى أنها شكّلت تحدّياً للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي لم يكن يعترف إلا بشكل واحد من الذكاء، الذي يظلّ ثابتاً لدى الفرد، في مختلف مراحل حياته، كما أن الممارسة التربوية قبل ظهور هذه النظرية، كانت تعتمد أسلوباً واحداً في التعليم؛ لاعتقادها بوجود نوع واحد من الذكاء لدى جميع المتعلمين(١).

---

(١) أحمد أوزي: من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل، مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد الثالث عشر، ديسمبر ٢٠٠٢م.

وثمّة عوامل ينبغي مراعاتها في التدريس؛ باستخدام الذكاءات المتعددة، ويمكن القيام بها قبل الشروع في التدريس، أو خلاله، شريطة اتّباع الأسس الصحيحة، في استخدام هذه العوامل؛ فقد وجد "لازير" بأن هناك أربع خطوات، أو مراحل ضرورية للتدريس؛ باستخدام الذكاءات المتعددة، وهي[1]:

١ - تنبيه الذكاء (إيقاظ الذكاء):

فكل ذكاء من الذكاءات السبعة، يرتبط بشكل أو بآخر بالحواس الخمسة، وتنشيط الأحاسيس، وتفعيل الدماغ، وعلى العموم، فإن ذكاء الفرد الشخصي، يمكن تنشيطه أو تنبيهه عن طريق الأنشطة والتدريبات، التي تستخدم الحواسّ التالية: "العين، والأذن، واللسان، واليد، والأنف، وأعضاء النطق، إضافة إلى "الأحاسيس الداخلية، أو الروحية"، كالحدس، وما وراء المعرفة، والبصيرة الروحية.

٢ - توسيع الذكاء:

وتتضمّن هذه المرحلة ممارسات توسيع الذكاء، وتعميقه، وتنشيطه؛ فالممارسة والعمل تُنبّه القدرات وتُوقظها، وهكذا، فمهارات الذكاء لا تقتصر على التنبيه فحسب، وإنما يمكن أيضاً تنميتها وتقويتها؛ إذا ما تمّ استخدامها على أساس منظّم، وكأي مهارة فإن هذه الذكاءات سوف تعود إلى الخمول، إذا توقفت عن الاستخدام.

٣ - التدريس للذكاء أو باستخدام الذكاء:

وتتضمن هذه المرحلة تعليم كيفية استخدام الذكاء، ومدى مصداقيته، وإمكانية تفسير الذكاء المقدّم عن طريق المعرفة، والتعلم، ومهمات الفهم؛ فالتدريس باستخدام الذكاء كمدخل، يلتقي مع وجهة نظر التعلم الصفي، الذي يؤكّد على استخدام الذكاءات المختلفة في عملية التدريس.

٤ - انتقال الذكاء (تحويله) "طرق متعددة لما وراء المعرفة الصفية":

وذلك من خلال اهتمام المعلمين، بمبدأ التكامل بين الذكاء والحياة اليومية، وتطبيق الذكاء بشكل مناسب لحلّ المشكلات، ومواجهة التحديات،

---

(1) D. Lazear (1991): **Seven Ways of Teaching**. Palatine. Illinois: ERJ/Skylight Publishing, Inc, Pxix

التي تقابل المتعلم في الواقع، والهدف الرئيس لهذه المرحلة، أن يصبح الذكاء جزءاً مألوفاً ومنظماً من حياة المتعلم الحسية والإدراكية والعاطفية.

يضاف إلى ما سبق، مجموعة من التطبيقات التربوية، التي تتناول "أداء المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس وأنشطته، وأساليب التقويم"، ويمكن الاسترشاد بها في إعداد البرنامج التعليمي في القراءة والكتابة، وعند التخطيط للعناصر السابقة.

أ- أداء المعلّم وطرائق تدريسه:

يمكن أن تقدّم هذه النظرية للمعلّم التطبيقات الآتية:

- تعينه على فهم أدواره المتعلّقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلّمين، وتنميتها في الوقت ذاته، كما أنها تقدّم له تفسيراً دقيقاً، لكلّ نوع من أنواع الذكاءات، التي تميّز كل متعلّم[1].
- تساعده على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية؛ ليصل إلى أكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، كما أن التلاميذ يدركون بأنهم قادرون على التعبير، بأكثر من طريقة واحدة، عن أي محتوى دراسي.
- تقدّم هذه النظرية نموذجاً للتعلّم، ليس له قواعد محدّدة، فيما عدا المتطلّبات التي تفرضها المكوّنات المعرفية لكلّ ذكاء؛ فنظرية الذكاءات المتعددة، تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يُصمّموا في ضوئها مناهج تعليمية جديدة، كما تمدّهم بإطار عام، يمكّنهم من تناول أي محتوى تعليمي، وتقديمه بطرق مختلفة[2].

ب - أداء المتعلّم ونشاطاته:

تقدّم نظرية الذكاءات المتعددة، وصفاً للطريقة، التي يستخدم بها الأفراد ذكاءهم المتعدّد؛ لحلّ مشكلة ما، كما أنها تركّز على العمليات، التي يتبعها العقل في الوصول إلى الحل، وهكذا يُعرّف نمط التعلم عند الفرد، بأنه:

---

(١) عزو عفانة ونائلة الخزندار، مرجع سابق، ٢٠٠٤م، ص٧٣

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٢٧٨

مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلّم طبيعي[١]، كما أن هذه الذكاءات تعين المتعلّم على فهم ذاته بشكل جيد، ومعرفة قدراته، ومحاولة استغلال هذه القدرات في تحسين كفاءته؛ بما في ذلك تحصيل المهارات، كما أن لها دوراً مهماً في نموّ الدافعية والميل إلى ممارسة الأنشطة المختلفة.

ج- المحتوى الدراسي ومكوّناته:

تساعد نظرية الذكاءات المتعددة، على إثراء المحتوى وإغنائه بالأنشطة، التي تساعد المتعلمين على الإحاطة بهذا المحتوى، واكتساب مهاراته؛ حيث يصبح أكثر مرونة ومناسبة لجميع المتعلّمين، ونابعاً من ميولهم واهتماماتهم.

د- وسائل التقويم وأساليبه:

وفّرت نظرية الذكاءات المتعددة العديد من التطبيقات التربوية الجديدة لوسائل التقويم وأساليبه، منها:

- استخدام أساليب أكثر مرونة وفاعلية في التقويم، كما أنها تُعطي صورة واضحة عن الخصائص، التي يتمتّع بها كلّ متعلّم، ومن الجوانب الإيجابية لهذه النظرية، أنها لا تصنّف المتعلمين في مستويين: "الغباء والذكاء"، كما في مقاييس الذكاء التقليدية؛ الأمر الذي من شأنه أن يُقيّد قدراته، ويُحبطها، ولكن أن يُصنَّف المتعلم على أنه ذكيّ، ولو بملكة واحدة، فهذا سيكون له تأثير إيجابي، كما أن فكرة التعدّد تجذب المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم[٢].
- أتاحت هذه النظرية الفرصة للتوصّل إلى بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ، والتعرّف على ملامحها المهمّة؛ مما يسهّل عملية تقييمها لديهم، ويُمكّن القائمين على التدريس، من وضع برامج ملائمة؛ لصقل قدرات التلاميذ، وتحسين مهاراتهم المختلفة[٣].

---

(١) المرجع السابق، ص٢٧٨

(٢) هاورد جاردنر، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص١٦٢

(٣) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص١٥٠

وهكذا، فنظرية الذكاءات المتعددة، أفادت في تطوير عناصر المنهج كافة؛ من خلال المرونة والاتساع والعمق، في تحديد الممارسات، والأنشطة، والإستراتيجيات، وما إلى ذلك، كما أنها امتدّت لتشمل جميع المتعلمين بالرعاية والاهتمام؛ حيث إنها لا تقتصر على التلاميذ العاديين، وإنما تراعي خصائص المتفوّقين والموهوبين، وكذلك بطيئي التعلّم، وذوي صعوبات التعلّم، والمتخلفين؛ وعلى الرغم من كلّ هذا، فإنها تضع أمام المعلّم جملة من التحدّيات، تكمن في فهمه لأبعاد هذه النظرية، وعدم الاستخدام العشوائي لإستراتيجيات التدريس، الذي من شأنه أن يعيق العملية التعليمية؛ بدلاً من تقدّمها.

التقويم على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

لعلّ النظرة الشمولية للذكاءات المتعددة، قد وسّعت أساليب التقويم؛ فامتدّت لتشمل أنواعاً مختلفة من التقييمات، التي تقيس مدى واسعاً، من قدرات المتعلمين في اكتسابهم للمهارات المختلفة؛ لأنها تعتمد في التقويم على نماذج وأنماط التعلّم، وحلّ المشكلات، واستناداً إلى هذه الأنماط، يمكن أن يقوَّم أداء التلاميذ بسبع طرائق مختلفة، ويشير "لازير" **Lazear** في هذا المجال، إلى أنه "يجب إيجاد طرائق جديدة للتحفيز، والإثارة، والانطلاق، أو طرائق أخرى، تحثّ الطلاب على إظهار الحدّ الأقصى من طاقاتهم الذكائية"[(١)].

وقد أسهمت نظرية الذكاءات المتعددة، في وضع أسس جديدة لتقويم أداء التلاميذ في مختلف المهارات المعرفية يمكن تلخيصها في النقاط الآتية[(٢)]:

- تصميم معايير خاصة لتقويم الأداء الصفي، في كلّ مرحلة دراسية، وفي كلّ مادة دراسية.
- تأكيد أهمية التعلّم، ودلالة المحتوى، والأفكار الكبيرة، ومفاهيم التفكير وعملياته، والقيم الاجتماعية والتربوية، وتفريد التعليم.

---

(1) D. Lazear (1994): **Multiple Intelligences and Approaches to Assessment**, Tucson, AR: Zephyr Press, P18

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٥٨

- تقييم التلاميذ من خلال وضعهم في مواقف تعبّر عن العالم الحقيقي.
- تشجيع التلاميذ على العمل في صيغة الفريق، وتشجيع التعلم التعاوني.
- وضع التلاميذ في مواقف تعليمية، تتطلّب استخدام مهارات متعددة، وعمليات تشغيل للمعلومات، مع الاهتمام بجلسات العصف الذهني لحلّ المشكلات.
- التركيز على مفاهيم جودة العملية التعليمية، واستثمار الوقت.
- الاهتمام بالمعايير والتقنية لكلّ الاستجابات والمواقف، التي تحدث خلال العملية التعليمية، ومواقف الحياة اليومية في المدرسة.
- تنمية وتطوير المهام والعادات العقلية، وتصميم المهام التي يمكن من خلالها، الوصول إلى حلّ المشكلات، وتعرّف السلوكيات، التي تؤدّي إلى الأداءات الناجحة.

وهناك وسائل مختلفة للتقييم؛ يمكن من خلالها توثيق أداء التلاميذ؛ استناداً إلى التقويم الأصيل، الذي تؤكّد عليه نظرية الذكاءات المتعددة، ومن هذه الوسائل: "سجلات النوادر (كدفاتر اليوميات، والإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية، والتفاعل مع الأتراب، والمعلومات الأخرى ذات الأهمية)، وعينات أو أوراق العمل (كتخصيص ملفّ شخصي يجمع فيه أعمال التلميذ)، وشرائط التسجيل السمعي (كتسجيل عينات من قراءات التلاميذ، أو سردهم للقصص، وتعبيراتهم الشفوية)، وشرائط الفيديو (كتوثيق تمثيل التلاميذ للأدوار، أو نشاط مسرحي يقومون به)، والصور الفوتوغرافية، ودفتر يوميات التلاميذ، ولوحات يحتفظ بها التلميذ، والاختبارات غير النظامية، والمقابلات مع التلاميذ، والتقييمات المرجعة إلى محكّ، وقوائم المراجعة، وغيرها[(١)]...

ويمكن توظيف ما يناسب مهارات القراءة والكتابة من الوسائل السابقة، والاستفادة منها في تقويم أداء التلاميذ، للمهمّات القرائية والكتابية المختلفة، ففي القراءة الجهرية، يمكن استخدام التسجيلات المختلفة الصوتية والبصرية

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٤٨-١٥٣

(الفيديو)، في تسجيل أداء التلاميذ الجهري وتقييمه؛ حيث إنها تقدّم صورة حية ودقيقة، عن الأداء بكلّ جوانبه، كما تسمح بالوقوف على أدّق التفاصيل المرتبطة بالمهارات، كحركة الشفاه، وتمثيل المعاني أثناء القراءة، كذلك يمكن الاستعانة بأوراق العمل، وبطاقات التدريب والتقويم المختلفة؛ لتقييم فهم التلاميذ للمقروء، ومتابعة تقدّمهم عبر مراحل البرنامج التعليمي.

وفي تدريس الكتابة، يمكن استخدام ملفات الإنجاز، التي تجمع فيها كتابات التلاميذ، ويُخصّص سجل لكلّ تلميذ، يضمّ أعماله الكتابية خلال تطبيق البرنامج، إضافة إلى استخدام دفاتر اليوميات، والصور الفوتوغرافية، وما إلى ذلك من الوسائل، التي يمكن استخدامها في توثيق أداءات التلاميذ عبر دروس البرنامج التعليمي.

يضاف إلى ما سبق من جوانب التقويم، أن ممارسة أنشطة الذكاءات المتعددة، يحمل بين طيّاته، بعداً آخر للتقويم، وهو التقويم في سياق التعلّم؛ عن طريق تقويم المتعلّم لأداءاته ومهاراته أثناء تنفيذه لأنشطة الذكاءات المتعددة، كأن يقوم بقراءة النصّ، ثم يرسم مخطّطاً مفاهيمياً لأفكاره وعناصره؛ استناداً إلى التقويم المكاني البصري، أو يقرأ قصة ما، ثم ينسج قصة على منوالها؛ استناداً إلى التقويم اللغوي، أو أن يحدّد بعض المفردات ثم يحوّلها إلى لعبة كلمات متقاطعة؛ استناداً إلى التقويم المنطقي الرياضي، وما إلى ذلك من سياقات التقويم، المرتبطة بكلّ نوع من أنواع الذكاءات.

الفصل السابع

إستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة

مقدمة

- إستراتيجيات الذكاء اللغوي
- إستراتيجيات الذكاء المنطقي
- إستراتيجيات الذكاء الحركي
- إستراتيجيات الذكاء المكاني
- إستراتيجيات الذكاء الموسيقي
- إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي
- إستراتيجيات الذكاء الشخصي



إستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة

مقدمة:

إن المفهوم الجديد للذكاء، وتوسيع مجالات القدرات التي يشتمل عليها؛ وفق ما ذهبت إليه نظرية الذكاءات المتعددة، يقتضي أن نوسّع دائرة فهمنا لإستراتيجيات التدريس، بحيث يمتدّ ليشتمل على إستراتيجيات متعددة لتدريس القراءة والكتابة، تستثير حواس التلميذ وتضعه في جوّ العمل والتفكير في كلّ الاتجاهات، فتقدّم له مثيرات مختلفة ومن جوانب متعددة، تنهض بقدراته وتسخّر ما يمتلك منها لتنمية مهاراته.

وفي هذا الإطار تبرز أهمية أنواع الذكاء، واختيار ما يناسب كلّ منها من إستراتيجيات تدريس يمكن تطبيقها واستخدامها؛ تحقيقاً للمبادئ التي ينبغي مراعاتها من قبل المعلم داخل حجرة الدراسة، وهذه المبادئ ترتبط بالمتعلّم والأنشطة والتقويم، ولعلّ أبرزها ما يأتي:

- التنويع في الأنشطة الصفية واللاصفية، وشغل الدرس بأنشطة إثرائية، تغطّي الذكاءات المتعددة، وتشجّع التلاميذ على العمل الفردي، والعمل الجماعي التعاوني؛ لدعم الذكاءات الذاتية والاجتماعية لديهم.
- تكامل التقويم مع التعليم؛ بحيث يلعب التلاميذ دوراً نشطاً في تقويم أنفسهم، فعند مساعدة التلاميذ على تحديد أهداف الأنشطة الصفية في الدرس، يزداد النجاح الأكاديمي والثقة بالنفس لديهم.
- مراعاة أن كلّ التلاميذ لديهم جميع أنواع الذكاءات، والاهتمام بكلّ الذكاءات يدعم التعلّم، ويقوّي تلك الذكاءات.

يضاف إلى ما سبق، مبادئ أخرى ترتبط بكلّ من القراءة والكتابة، وتراعي ميول التلاميذ نحوهما؛ من خلال التركيز على تنمية مهارات القراءة العامة والنوعية المرتبطة بنوعي القراءة: الجهرية والصامتة، والتركيز على المهارات المركّبة لعملية الكتابة، وخاصة ما يرتبط منها بالمحتوى والفِكَر، وعدم الاقتصار على المهارات الشكلية، في الرسم والإملاء، إضافة إلى الانتقال من التركيز على الجوانب المعرفية، في تدريس القراءة والكتابة، إلى التركيز على الجوانب المعرفية والانفعالية، وخاصة الميول نحو القراءة والكتابة، وضرورة مراعاتها، والعمل على تنميتها؛ لكي تخلق لدى المتعلمين دافعاً وحافزاً للنجاح والتفوّق.

إن مراعاة المبادئ السابقة في تدريس القراءة والكتابة، من شأنها أن تحسّن فهم المعلّم لإستراتيجيات التدريس، وتعزّز دوره في الاختيار الصحيح، وفي انتقاء ما يناسب تلاميذه والمهارات النوعية المستهدفة، كما من شأنه أن يجعل آلية تنفيذ الاستراتيجيات المختارة واضحة الأهداف والإجراءات أمام المعلّم؛ حيث إن نظرية الذكاءات المتعددة تضع بين يديه شريحة واسعة من استراتيجيات التدريس.

أولاً- إستراتيجيات الذكاء اللغوي:

يعدّ الذكاء اللغوي من أكثر الذكاءات المتعددة شيوعاً واستخداماً ومراعاة في التدريس بصفة عامة؛ فهو يستأثر بالنصيب الأكبر من إستراتيجيات التدريس، وتكاد تصلح معه معظم إستراتيجيات التدريس المعروفة، ومن أبرزها ما يأتي:

١- السرد القصصي (الأسلوب القصصي):

تقوم هذه الإستراتيجية على تقديم المعلومات، والحقائق، والفِكَر بشكل قصصي، وتعدّ من الأساليب القديمة في التدريس؛ إذا إنها تعتمد على العرض، ولكنها تستمدّ حداثتها؛ من خلال ما أدخل عليها من تعديلات وتحسينات، تتمثّل في امتلاك القاصّ، لمجموعة من المهارات السردية؛

ليجذب انتباه التلاميذ، ويضعهم في جوّ القصة الحقيقي، الذي من شأنه أن يساعدهم على اكتساب المعلومات بطريقة شيقة وجذابة، فهي "عملية يقوم بها الشخص (القاصّ)، ويستخدم فيها التمثيل العقلي (التخيّل)، والبناء السردي، والتعبيرات أو الإيماءات، ويتصل مع الآخرين (المستمعين)، الذين يتمثلون القصة – بدورهم- عقلياً، فالاتصال يبدأ براوي القصة عن طريق لغة الجسم، وتعبيرات الوجه؛ الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى خلق التواصل مع القصة ذاتها"(١).

وتناسب هذه الإستراتيجية تدريس مهارات القراءة والكتابة، كما أنها تراعي قدرات كثيرة لدى المتعلّم، إذا ما استخدمت بشكل صحيح؛ فهي "تعزّز مهارات التفكير الناقد والإبداعي، التي تشتمل على المشاركة في حلّ المشكلات، وتنمية مهارات التواصل، وبناء قاعدة معرفية، وتنمية المهارات والاتجاهات المساعدة على نموّ مهارتي القراءة والكتابة"(٢).

وتضمّ هذه الإستراتيجية مداخل متعددة؛ يمكن من خلالها مراعاة مختلف أنواع الذكاءات، منها "مجموعة لعب الدور، والمسرحية الإيمائية، وتخيّل الشخصيات، والقصص المصورة؛ عن طريق رسم الأفكار والأحداث الرئيسة في القصة، واستخدام الدمى بمصاحبة الموسيقى، والأناشيد، واستخدام اللوحات الوبرية، والمسرحية الموسيقية..." (٣).

٢ - التسجيلات الصوتية:

تعدّ التسجيلات الصوتية من أكثر أدوات التعلّم قيمة في الفصل؛ لأنها تقدّم للتلاميذ وسيطاً يعبّرون من خلاله عن قدراتهم اللغوية، ويساعدهم على

---

(1) R. Craig Roney (1998, Winter /Spring): Defining Storytelling: Some Theoretical Thoughts. **Storytelling World**, P23

(2) Susan L. Brand; Jeanne M. Donato (2001) : **Storytelling in Emergent Litercy: Fostering Multiple Intelligences,** A division of Thomson Learning, Inc, Pp21-22,

(3) Susan L. Brand; Jeanne M. Donato (2001): op. cit, P22

استخدام مهاراتهم اللفظية، في التواصل وحلّ المشكلات، والتعبير عن مشاعرهم الداخلية[١].

وهي ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب؛ بل تتعدّى ذلك لتصبح طريقة من طرائق تدريس اللغة؛ حيث إنها تتيح الاتصال بأنواع مختلفة، من النشاط اللغوي، داخل المدرسة وخارجها، كما تسمح بالتنوّع والتغيير في عرض المادة التعليمية، وإعادتها عدد من المرات اللازمة في الوقت المناسب، كما أن استخدامها، يساعد في إعطاء النمذجة اللغوية، وهذه النمذجة ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة، في القراءة الجهرية الممثّلة للمعنى، والمعبّرة عن الانفعالات، وفي إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وفي النطق الإملائي، والضبط النحوي[٢].

٣ - كتابة التقارير واليوميات:

تناسب هذه الإستراتيجية الذكاء اللغوي، وهي من الإستراتيجيات البسيطة، التي يمكن تطبيقها بسهولة؛ إذ يقوم التلاميذ بتطبيقها وتنفيذها في حصص القراءة والكتابة، وينحصر دور المعلّم في المتابعة، والتقويم لكتابات التلاميذ.

وتقوم هذه الإستراتيجية على القراءة الإثرائية، والكتابة حول ما قرأ التلاميذ؛ حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة يوميات مستمرّة، وتسجيلها في دفاترهم الخاصة، ويمكن أن تنمّي هذه الإستراتيجية مختلف المهارات اللغوية، إضافة إلى مهارات الكتابة العلمية والأدبية، كما يمكن أن تنمّي قدرات التلاميذ العقلية، وتساعدهم على تنظيم فِكَرهم.

ويمكن اعتبار التلخيص جزءاً من هذه الإستراتيجية؛ حيث يلعب دوراً مهمّاً في "تنمية المفردات، والحصيلة اللغوية لدى الطلاب، وفي اتساع مداركهم، وتدريبهم على كيفية التفكير السليم، وتسلسل عناصر الموضوعات المراد تلخيصها، وكذلك في تعريف الطلاب بالكتب والدوريات والموضوعات

---

(1) Thomas Armstrong (2000): op. cit, P52

(٢) حسن شحاته، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص٤٨.

التي تمّت قراءتها، والتلخيص مقدمة لتدريب الطلاب على مهارة إعداد المقال، وإعداد البحث"[١] ، كما يعدّ من أبرز الأنشطة التي يقوم عليها الفهم القرائي للفقرة، أو النصّ المكتوب والمقروء على حدّ سواء.

٤ - العصف (القدح) الذهني:

تناسب هذه الإستراتيجية الذكاء اللغوي، وكذلك الذكاء المنطقي، ويقصد بالعصف الذهني "وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية، للتفكير في كلّ الاتجاهات؛ لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة، أو الموضوع المطروح؛ بحيث يُتاح للتلميذ مناخ من الحرية، يسمح بظهور كلّ الآراء والأفكار"[٢].

وفي هذه الإستراتيجية "يطلب المعلم من التلميذ أن يقدّم، ويشارك بكلّ ما يرد على عقله من أفكار، ترتبط بالموضوع؛ بحيث لا يتمّ توجيه أي انتقاد لأي فكرة، فكلّ فكرة لها أهميتها"[٣] ؛ وعلى هذا فلا ينبغي التقليل من أهمية أي فكرة يطرحها التلميذ، وتأجيل النقد حتى الانتهاء من الخطوة أو الإجراء؛ كي لا تكون عامل تثبيط لأفكار التلاميذ الآخرين.

ويمكن توظيف هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة، من خلال اقتراح فِكَر حول قضية وردت في النصّ القرائي، أو عند التعبير عن فِكَرهم ومشاعرهم؛ أثناء عملية الكتابة، ويمكن تحديد الخطوات الإجرائية لجلسة العصف الذهني، بما يلي[٤]: تحديد المشكلة، ومناقشتها، ثم إعادة صياغة المشكلة، وتهيئة جوّ الإبداع والعصف الذهني، ومن ثمّ البدء بعملية العصف الذهني، وإثارة المشاركين إذا نضب ما لديهم من فِكَر، وأخيراً تأتي مرحلة التقويم.

---

(١) فهيم مصطفى: **أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة٢٠٠٠م، ص١٠٧

(٢) خليل إبراهيم شبر وآخرون: **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٦م، ص٢٠٣

(3) Thomas Armstrong (2000): op. cit, P52

(٤) خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص٢٠٤

ثانياً- إستراتيجيات الذكاء المنطقي الرياضي:

يعدّ الذكاء المنطقي من الذكاءات الممتدّة؛ إذ يمكن أن يناسبه شريحة واسعة من إستراتيجيات التدريس، ويمكن استخدام بعض هذه الإستراتيجيات في تدريس القراءة والكتابة، ومن أبرزها:

١- الألعاب التعليمية والألغاز المنطقية:

تقوم هذه الإستراتيجية على المحاكاة المنطقية لعقول التلاميذ؛ سواء في ممارسة لعبة تعليمية، أم في حلّ لغز منطقي، وتمثّل الألعاب اللغوية جزءاً من المنظومة الكلية للألعاب التعليمية، ومن الألعاب اللغوية التي تناسب تدريس القراءة والكتابة: الجمل المكتوبة، والألغاز والحوازير، وإعادة بناء الجمل، وتطابق صورة مع جملة، ولعبة الأخطاء، والأسهم، والكلمات المتقاطعة، وغيرها[١]، ومنها "إثارة استجابات متنوّعة على منبّه لفظي واحـد، كلعبة الجمل الحرة، ولعبة التصنيف، والقاموس، وغيرها"[٢].

وهذه الألعاب فاعلة في إغناء حصيلة التلاميذ اللغوية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، فالألغاز المنطقية مثلاً، تتطلّب مهارة عقلية فذّة؛ في سبيل حلّ لغز ما، وتحتاج من التلميذ إلى إعمال فكره، وإجراء محاكمات منطقية صحيحة؛ كي يتوصّل إلى الحلّ.

وترتبط الألعاب والألغاز المنطقية بدافعية التلاميذ، وميولهم نحو القراءة والكتابة ارتباطاً مباشراً؛ حيث إنها "تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتحفزهم على التعلّم... فاستخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة، كما تفيد ممارسة هذه الأنشطة في "تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب، وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم، والتمكّن من مهارات اللغة، ونموّ الميول المعرفية، وتغيير السلوك والاتجاهات"[٣].

---

(١) راتب عاشور ومحمد المقدادي: مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٣١١-٣١٨

(٢) عبير العموري: ألعاب القراءة، وزارة التربية، عمان، الأردن، **مجلة رسـالة المعلـم**، العدد الثاني، المجلد التاسع والعشرون، نيسان ١٩٨٨م، ص١٢٨

(٣) مصطفى إسماعيل موسى، ومحسن محمود عبد رب النبي: أثـر اسـتخدام الألعـاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، عدد أكتوبر١٩٩٣م، ص٩٤

٢ - حلّ المشكلات:

تمثّل هذه الإستراتيجية نسقاً من "الأنشطة والإجراءات، التي يقوم بها المتعلّم عند مواجهته لموقف مُشكل؛ للتغلّب على الصعوبات، التي تحول دون وصوله إلى الحلّ"[١].

ويتطلّب هذا الأسلوب من المتعلّم القيام بأنشطة مختلفة؛ يربط من خلالها بين خبراته التي سبق له أن تعلّمها في مواقف متنوعة، وبين ما يواجه من مشكلات؛ فيجمع الحقائق والقواعد وصولاً إلى التعميمات المختلفة، وتعدّ هذه الإستراتيجية من الأساليب التعليمية، التي تركّز على نشاط المتعلّم، وعلى توفير بيئة تعلم يستطيع التلميذ من خلالها بناء تعلّمه الخاصّ به[٢].

ولهذه الإستراتيجية إجراءات أساسية، تتمثّل في الخطوات الست الآتية[٣]:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- صياغة الفروض.
- جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة.
- اختبار صحة الفروض.
- الوصول إلى أحكام عامة (التقويم).

ويتحدّد دور المعلّم في "التخطيط للدرس وصياغته على شكل مشكلات، وإرشاد التلاميذ في جميع الخطوات، أما دور التلميذ فيكون أساسياً نشطاً؛ حيث يقوم باقتراح الحلول والأفكار الملائمة لحل المشكلة، واختبار صحة الفروض أو الحلول المقترحة، والتوصّل إلى النتائج، والاستنتاجات"[٤].

---

(١) حسن شحاتة: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، الدار العربية للكتاب، القاهرة ٢٠٠١م، ص١٤٠

(2) John .R. Savery; Thomas. M. Duffy (Sep-Oct 1995): Problem-based Learning: An instructional Model and Its Constructivist Framework, **Educational Technology**, Vol.35 No.5, Pp31-38

(٣) خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص١٧٠

(٤) أحمد إبراهيم قنديل: **أسس طرق التدريس**، دار الكتب، القاهرة ١٩٩٥م، ص١٧٤

ويمكن توظيف هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة، وذلك من خلال طرح مشكلة، تتعلّق بخطأ يرتبط بقراءة النصّ أو فهمه، أو عند التعرّض لمشكلات كتابية، يقوم التلاميذ فيها بصياغة الحلول الممكنة، واستكمال باقي الإجراءات؛ حتى يتمّ التوصّل إلى الحلّ الصحيح، ومن شأن هذه الإستراتيجية أن تثير ميل التلاميذ وتنميه، وتحفّزهم من خلال المشكلات التي تتحدّى تفكيرهم وقدراتهم.

٣ - الاكتشاف الموجّه:

ترتبط هذه الإستراتيجية بحلّ المشكلات بشكل مباشر، وتعدّ من أفضل الإستراتيجيات في توفير بيئة تعلّمية تقوم على الفهم؛ لأنها تضع التلميذ أمام موقف مُشكل، يتطلّب منه استخدام مهاراته في التقصّي والاكتشاف، مثل مهارة: الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والتنبّؤ، والتفسير، والتحليل، والتركيب، وغيرها.

وتسير خطوات هذه الإستراتيجية، على النحو الآتي(١):

- عرض العنوان الرئيس للمشكلة.
- مقدمة نظرية للتلميذ لتكوين الثقافة العلمية المناسبة.
- طرح أسئلة تثير التفكير.
- تحديد الفرضيات من قبل التلاميذ.
- تجريب هذه الفرضيات.
- الوصول إلى النتائج والتعميمات.
- وأخيراً حثّ التلاميذ على طرح أسئلة ومشكلات جديدة؛ تحتاج إلى البحث والاكتشاف.

وهناك أنواع عديدة للاكتشاف الموجّه، منها "الاكتشاف الاستقرائي، والاستدلالي"؛ فالقاعدة يتمّ اكتشافها عن طريق دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية، ويقوم التلميذ باكتشاف القاعدة، ويوجّه المدرس في استقراء

---

(١) زيد الهويدي: **مهارات التدريس الفعال**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ٢٠٠٢م، ص١٨٨

السمات المشتركة لهذه الأمثلة؛ وصولاً إلى القاعدة، أما الاكتشاف الاستدلالي، فيبدأ بمجموعة تعميمات، لها صلة بالتعميم المراد اكتشافه، ثمّ أمثلة نوعية للتعميم المكتشف[١].

وتساعد هذه الإستراتيجية على تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ من خلال توظيفها في توجيه التلاميذ إلى اكتشاف الحلول المناسبة للقضايا المتضمّنة في النصّ القرائي، فيقوم التلاميذ بالبحث عن الحلول وجمع المعلومات المرتبطة بها، وكذلك في اكتشاف أخطاء النطق أثناء القراءة الجهرية، أو الأخطاء الكتابية التي وقع فيها التلميذ كتقويم ذاتي، أو أخطاء زملائه كتقويم تبادلي، وتتّسع استخداماتها كثيراً لتشمل اكتشاف الفكر واستنتاجها، أو معاني الألفاظ، أو الحقائق والآراء، ممّا يشتمل عليه النصّ، على أن يزوّد المعلم التلاميذ بمعلومات تساعدهم على الاستقصاء الصحيح.

ثالثاً- إستراتيجيات الذكاء الجسمي الحركي:

تعتمد إستراتيجيات تدريس هذا النوع من الذكاء، على محاكاة الجانب الحركي لدى التلاميذ، واستخدام مهارات الجسم ككلّ أو كجزء منه في التعلّم، ويمكن أن يناسب هذا الذكاء إستراتيجيات كثيرة، مثل:

١- تمثيل (لعب) الأدوار:

تناسب الذكاء الحركي، ويمكن استخدامها مع الذكاء الاجتماعي أيضاً، وتعدّ من إستراتيجيات التدريس، التي تعتمد على نشاط المتعلم، وإظهار قدراته الحركية والاجتماعية؛ من خلال القدرة على لعب الأدوار المختلفة وتمثيلها وفهمها، وفهم طبيعة الدور بروابطه الاجتماعية، وكذلك فهم الشخصيات الأخرى.

وتناسب تدريس القراءة والكتابة؛ لأنها تشبع ميول التلاميذ الذي يفضلون هذا اللون من الأداء، وإخراج الخبرات والمعارف المراد تعلمها بشكل حركي مسرحي؛ مما يجعل المتعلمين يقبلون عليها بحبّ وشغف.

---

(١) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠١م، ص٧١

كما أن لها دوراً مهمّاً في معالجة مشكلات نفسية واجتماعية كثيرة لدى المتعلمين؛ كالانطواء، والخجل، وضعف الثقة بالنفس، وضعف القدرة على مواجهة الجمهور، وتضفي على الموقف التعليمي نشاطاً ومرحاً؛ فتكسر بذلك جمود الموقف التعليمي أيضاً، إضافة إلى أنها تنمّي مهارات التحدّث والإلقاء لدى المتعلمين كما أنها تجعل المتعلمين إيجابيين، في فهم النصّ القرائي واستيعابه، ثم تأديته بشكل معبّر عن المعنى[(١)].

وهناك عدة أنشطة تشتمل عليها إستراتيجية "تمثيل الدور"، والتي يمكن أن تلائم تنمية مهارات التفكير الإبداعي، كما يمكن استخدامها لتنمية مهارات اللغة، ومنها "لعب الدور، والجلوس للتفكير، والتمثيل الارتجالي، والصور الثابتة، وألعاب الحلقة المسرحية، وألعاب الذاكرة، والمناقشة "المناظرة"، و..."[(٢)].

وتقوم هذه الطريقة على تمثيل أدوار الشخصيات الواردة في النصّ، ويكون المعلّم موجّهاً ومنسّقاً لهذه الأدوار، كما يقوم التلاميذ بتبادل الأدوار فيما بينهم، والقيام بتقمّص الشخصيات، وتمثّل أفعالها؛ الأمر الذي يثير دافعية التلميذ، فيكون الاتصال بينه وبين النصّ مباشراً؛ ممّا يسهّل فهمه، أو الكتابة عنه، أو تلخيصه.

٢ - التعبير باليدين:

تناسب الذكاء الجسمي الحركي؛ وذلك من خلال اتّخاذ اليدين؛ كوسيلة لفهم الألفاظ المنطوقة والمكتوبة، وترجمة الفكرة العقلية المجردة، إلى عمل حسّي يمارسه التلميذ بيديه؛ بدلاً من التحدّث عنه، وهي تشبه الحركات الإيمائية، ولكنها تقوم على استخدام اليدين.

وهناك إستراتيجيات أخرى تناسب الذكاء الجسمي الحركي؛ يمكن استخدامها في تدريس القراءة والكتابة، "كالمفاهيم الحركية، والخرائط الجسمانية، والمواد اللمسية، وغيرها".

---

(١) سعد الرشيدي، وسمير صلاح، مرجع سابق، ١٩٩٩م، ص١١١

(2) Gill Thompson; Huw Evans (2005): **Thinking it Through: Linking Language Skills, Thinking Skills and Drama**, David Fulton Publishers Ltd, The Chiswick Centre, London, P14

رابعاً- إستراتيجيات الذكاء المكاني:

وتعتمد على محاكاة التفكير التصوّري والتجريدي لدى التلاميذ، من خلال حثّهم على التفكير في الفراغ، وربط الصورة الذهنية بالصورة الحسيّة، ومن هذه الإستراتيجيات:

١- التصوّر البصري "الذهني":

تعتمد هذه الإستراتيجية في جوهرها على التفكير في الفراغ، وتعدّ من الطرائق اليسيرة في تدريس القراءة والكتابة؛ من خلال مساعدة التلاميذ على ترجمة النصّ القرائي إلى صور؛ وذلك بأن يقرأ التلميذ النصّ قراءة صامتة، ثم يغمض عينيه، ويحاول تصوّر ما قرأ، ثمّ يعبّر أو يترجم هذا التصوّر إلى رموز كتابية.

وتتطلّب إحدى تطبيقات هذه الإستراتيجية، أن يحثّ المعلم تلاميذه على أن يخلقوا "سبورة داخلية" عقلية؛ ليضعوا عليها أيّة مادة يحتاجون تذكّرها، كهجاء الكلمات، أو معادلات رياضية أو ما شابه، وثمّة جانب آخر من التصوّر، يتطلّب أن يغمض التلاميذ عيونهم، وأن يحاولوا رؤية صور ما انتهوا من قراءته، والتعبير بالرسم عن هذه الصور، أو إدارة محادثة بين التلاميذ للتعبير عن خبراتهم، ويلعب المدرس وفق هذه الإستراتيجية، دور الموجّه والمحفّز على التفكير البصري، والتأمل في الفراغ[١].

وهناك تطبيقات أخرى لهذه الإستراتيجية، كاللعب التخيّلي، المتمثّل في "عروض العرائس"؛ حيث يقوم التلميذ في إكمال حوار، أو معرفة ما يدور في الموقف، دون قيود تحريراً لقوّة الخيال وحريّته، ويُنصح باستخدام المؤثّرات الصوتية، وتقليد الأصوات، وكذلك "لعب الشرود والخيال"؛ حيث يعالج التلاميذ كثيراً من جوانب حياتهم الاجتماعية، بوسائل فيها إبداع تحدّثاً وكتابة[٢].

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٩٥

(٢) راتب عاشور ومحمد المقدادي، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٣٢٣

٢ - خرائط المفاهيم:

وهي عبارة عن توضيحات بيانية محسوسة، عن كيفية اتصال مفهوم معيّن بمفاهيم أخرى تقع في الفئة ذاتها، وهي أداة منظمة؛ تمثّل مجموعة من المفاهيم التي تتضمّن عدداً من القضايا، وتعدّ هذه الخريطة رسماً تخطيطياً ثنائي الأبعاد، يوضّح العلاقات بين المفاهيم[(١)].

ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة، من خلال بناء خريطة المفاهيم بإتّباع الخطوات الآتية[(٢)]:

- اختيار أحد الموضوعات لعمل خريطة مفاهيم له قد تكون مادة مختارة أو فقرة أو محاضرة على ألا يكون النصّ طويلاً.
- قراءة النصّ المختار قراءة جيدة؛ للقيام برسم خريطة مفاهيم حوله.
- تحديد المفاهيم الأساسية في الموضوع وذلك بوضع خطوط تحتها أو كتابتها في ورقة صغيرة.
- ترتيب المفاهيم في قائمة؛ بحيث تتدرّج من المفاهيم الأكثر عمومية؛ حتى تنتهي بالأمثلة عن المفاهيم.
- القيام بربط المفهوم الرئيس، بالمفاهيم الأخرى، عن طريق رسم أسهم تصل بين كل مفهومين علاقة، ثم تكتب الرابطة بين المفهومين اللذين تمّ الربط بينهما، ويوضع رأس السهم على الخطّ لتوضيح اتّجاه العلاقة.
- الاستمرار في الرسم بحيث توضع المفاهيم، التي على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية، في نفس المستوى الأفقي.
- القيام بعمل الروابط العرضية.

---

(١) خليل إبراهيم شبر: فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظّم متقدّم في تعلّم مادة العلوم، **المجلة التربوية**، المجلد ١١، العدد ٤٤، ١٩٩٧م، ص١٥٥

(٢) ملكة حسين صابر: أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد٢٢، مايو ٢٠٠٣م، ص١٢٠

- إعادة التفكير في الخريطة والنصّ والمحتوى الدراسي المراد ريم خريطة له، والتساؤل عمّا إذا كان هناك شيء ينقص الخريطة أو شيء يحتاج إلى تغيير.
- تحتاج خريطة المفاهيم إلى إعادة النظر؛ لاستكمال جوانب النقص، وتلافي الأخطاء.

وفي هذه الإستراتيجية، يطلب المعلم من التلاميذ، وصف ما يدور في ذهنهم عند القراءة مثلاً، ويوضّح لهم أن الصورة الذهنية للكلمات والفِكَر، هي المفاهيم، ويطرح أنشطة خاصة بكلّ مفهوم يشتمل عليه النصّ، وفي الكتابة قد يطلب المعلم من التلاميذ تكوين جمل قصيرة، وتحديد أسماء المفاهيم، وتحديد ما إذا كانت تدلّ على أشياء أو أحداث، إضافة إلى تحديد كلمات الربط.

٣ - التعبير بالرموز والرسم البياني:

وهي من الإستراتيجيات التي تناسب الذكاء المكاني التأملي، وتقوم على وضع رموز بيانية توضيحية تصوّر المفاهيم التي يتمّ تعلّمها؛ كأن يعبّر التلميذ عن شخصية معيّنة، وردت في النصّ بشكل مربّع، وعن شخصية أخرى أو مكان بشكل مثلث وما إلى ذلك، أو من خلال رسم خطّ زمني لحبكة القصة، أو لحدث تاريخي، ووضع علامة على الخطّ، ليس بتواريخ وأسماء فحسب؛ بل وكذلك بصور ترمز للأحداث وتمثّلها[١].

وتحتاج هذه الإستراتيجية إلى فهم النصّ المقروء جيداً، والتقاط العناصر البارزة فيه، كالشخصيات، أو أسماء الأماكن، أو الأعداد والأرقام والتواريخ الزمنية، ثم الاتّفاق بين المعلم والتلاميذ على الإشارة إلى هذه العناصر باستخدام الرموز، والتعبير عن أحداث النصّ القرائي برسم بياني يعرض تسلسل الأحداث وتتابعها، وتحديد الرموز عليه على ضوء المطلوب

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٩٧-٩٨

من التلاميذ أثناء ممارسة النشاط القرائي، والذي يتضمّن بين طيّاته نشاطاً كتابياً يقوم على التعبير والرسم، مع إمكانية تنفيذ هذا النشاط في الكتابة، وخاصة في مرحلة التخطيط لعملية الكتابة وتحديد العناصر اللازمة للموضوع من شخصيات وأمكنة وأزمنة وأحداث.

٤ - خرائط المعرفة:

وهي تشبه إستراتيجية خرائط المفاهيم، ولكنها ترتبط بالنصّ القرائي ارتباطاً مباشراً؛ لأنها تقوم على تنظيم الفِكَر وتذكّرها وإدراك البنية التنظيمية للنصّ، ولعلّ الغاية الرئيسة من استخدام خرائط المعرفة أن يصبح التلاميذ متعلمين مستقلين يعرفون كيف يقرؤون ويتعلمون دون الرجوع إلى المعلم، واستخدامهم لهذه الإستراتيجية يفرض عليهم إيجاد الفكر الرئيسة مستخدمين كلمات تلمح إلى النصّ، واستخدام خريطة المعرفة مع نمط نصّي معين لاتخاذ قرارات المهمة التي يجب تعلّمها، كما أنه يوجّه التلاميذ إلى طرح أسئلة حول اكتمال معلوماتهم، وما إذا كانوا يفتقرون إليها أو إلى بعضها، وهناك نماذج عديدة لخرائط المعرفة؛ استناداً إلى طبيعة النصّ القرائي، منها: نصوص تنطوي على أحداث، والنصّ القصصي، والنصّ الوصفي، ونصّ المقارنة، والتخطيط لهذه النصوص، يجيب غالباً عن أسئلة تبدأ بماذا، ومن، وأين، ومتى؟[١].

وتعتمد هذه الإستراتيجية على تحديد نوع النصّ، ثم مناقشة فكره الرئيسة والفرعية، والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بها؛ للقيام برسم الخريطة على ضوئها، ثم تحديد العناصر والفكر ووضعها في مكانها الصحيح من الخريطة.

وهناك إستراتيجيات أخرى؛ يمكن استخدامها مع الذكاء المكاني، "كالخرائط العقلية، ورسم شكل تصوري تخطيطي للفكرة، والمنظمات البصرية، وخبرات قراءة الصورة، وغيرها".

---

(١) للمزيد انظر:

رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، مرجع سابق، ٢٠٠٦، ص١٨٥-١٩٣

خامساً - إستراتيجيات الذكاء الموسيقي:

ويمكن أن يلائم هذا النوع من الذكاء في تدريس القراءة والكتابة الإستراتيجيات الآتية:

١ - الإيقاع والأغنية:

تناسب هذه الإستراتيجية الذكاء الموسيقي؛ حيث تقوم على التعلّم من خلال الأغاني واستخدام الحركات الإيقاعية، ويتّصف هذا النوع من التعلّم، بأنه مشوّق ومحبّب للتلاميذ، ويمكن للتلاميذ أن يشاركوا في تأليف الأغاني والدقّات والأناشيد، التي تلخّص المعاني من الموضوعات والمواد الدراسية التي يدرسونها، وترتيبها وتطبيقها؛ وهذا ينقلهم إلى مستوى أعلى من التعلّم، كما يمكن تحسين هذه الإستراتيجية؛ من خلال إضافة آلات النقر، وغيرها من الأدوات الموسيقية[١].

ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة؛ من خلال غناء بعض الكلمات أو الجمل، أو مصاحبة أنشطة الكتابة باستخدام الإيقاع، مثل النقر عند الفاصلة، أو علامات الترقيم الأخرى، أو تهجئة بعض الكلمات بأسلوب غنائي، وما إلى ذلك.

٢ - الغناء الجماعي (الكورالي):

تناسب هذه الإستراتيجية الذكاء الموسيقي؛ حيث يقوم التلاميذ، بالغناء في مجموعات، ويتمّ في هذه الإستراتيجية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات؛ بحيث تؤدّي كلّ منها فقرة من النصّ بشكل غنائي، مع مراعاة الانسجام فيما بينهم، ويقوم المدرس بمتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ المهمة[٢].

ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة؛ فهناك ما يسمّى بالقراءة الكورالية (الجماعية)، وهذه الإستراتيجية تناسب الذكاء الاجتماعي أيضاً؛ حيث إنها تقوم على تقسيم الفصل إلى مجموعات تعاونية، تشترك فيما بينها لحفظ نصّ من النصوص، وأدائه بصورة جماعية.

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٠١

(٢) محمد عبد الهادي حسين، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص٨١

وهناك إستراتيجيات أخرى، يمكن أن تناسب الذكاء الموسيقي، "كموسيقى المناخ الانفعالي، والمفاهيم الموسيقية، وربط النغمة بالمفهوم، وإستراتيجية "يغنّي، يدندن، يصفّر"، وغيرها.

سادساً- إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي:

يعدّ هذا الذكاء من أكثر الذكاءات ارتباطاً بإستراتيجيات التدريس المختلفة؛ حيث يمكن أن تناسبه معظم إستراتيجيات التدريس؛ القائمة على التفاعل بين المتعلّمين، وأبرزها:

١- التعلم التعاوني (الجمعي):

يمكن استخدام هذه الإستراتيجية مع معظم أنواع الذكاءات؛ فهي تقوم على التفاعل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة، في سعيها لحلّ قضية، أو مشكلة من خلال الحوار بين أعضائها، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، ويمثّل الاتصال الخطوة الأولى في التعلم التعاوني؛ عن طريق التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة؛ بما ينمّي لديهم القدرة على حل المشكلات، ويساعدهم على فهم المفاهيم، والأسس العامة، وإتقانها.

وتشكّل موضوعات القراءة والكتابة، مادة خصبة ووفيرة للمناقشات الجماعية والتعاونية؛ من أجل فهم النص القرائي، واستخلاص فِكَره والكتابة حوله، أو إنجاز المهمّات الكتابية، كما يقوم التلميذ بأدوار عديدة، منها "البحث عن المعلومات، وجمعها، وتنظيمها، وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس، وربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة، وتوجيه زملائه في المجموعة نحو إنجاز المهام، والتفاعل مع الآخرين في الإطار الجماعي التعاوني، والإسهام بوجهات نظر تنشّط الموقف التعليمي"(١).

وتتمثّل خطوات هذه الطريقة، في النقاط الآتية(٢):

---

(1) D. W. Johnson; R. T. Johnson (1992): Implementing Cooperative Learning, **Contemporary Education,** Vol.63, No.3, P102

(٢) زيد الهويدي، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص١٨٦-١٨٧

- تحديد الموضوع (النصّ).
- تقسيم الموضوع (النصّ) إلى وحدات جزئية.
- توزيع الوحدات على مجموعات العمل التعاوني.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- تحديد دور كل فرد في المجموعة (القائد، والقارئ، والملخص، والمقوّم، والمسجّل).
- البدء بتنفيذ المهمة والعمل الجماعي.
- التقويم.

إن العمل التعاوني، هو مسؤولية كل فرد في المجموعة؛ حيث يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وعلى كلّ عضو كتابة المعلومات، والمفاهيم، التي يعرضها القارئ، ويقع على المجموعة مسؤولية التأكّد من تحقّق الأهداف، عند كافة أفرادها، وأخيراً يأتي التقويم، على المستوى الفردي والجماعي؛ من خلال تقويم أداء المجموعة ككلّ.

وتستخدم هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة على نطاق واسع، من خلال بطاقات العمل التعاوني في استنتاج فكر النصّ، أو تحديد القضايا والمشكلات التي يطرحها، أو استخلاص الحلول لها، وكذلك في حلّ المشكلات المعترضة بصورة جماعية، وما إلى ذلك من أنشطة أخرى.

وفي الكتابة يمكن توظيفها في التدريب على بعض المهارات، كصياغة الفِكَر وتنظيمها، وعمل مخطّط لعناصر الموضوع، وما إلى ذلك.

٢ - المناقشة الجماعية:

تناسب هذه الإستراتيجية الذكاء الاجتماعي، إضافة إلى الذكاء اللغوي، وتقوم "في جوهرها على الحوار، وفيها يركّز المعلم على معارف الطلبة، وخبراتهم السابقة، ويوجّه نشاطهم؛ بغية فهم القضية الجديدة؛ مستخدماً الأمثلة المتنوعة، وإجابات الطلبة؛ لتحقيق أهداف درسه، ففيها إشارة إلى المعارف

السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعّال عند الطلبة، وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل"[١].

ويمكن تحديد إجراءات هذه الطريقة، على النحو الآتي[٢]:

- تجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمّهم جميعاً.
- يحدّد قائد الجماعة؛ المدرس أو أحد التلاميذ، أبعاد الموضوع وحدوده.
- يوجّه القائد المناقشة؛ ليتيح أكبر قدر من المناقشة الفاعلة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، دون الخروج عن موضوع المناقشة.
- يحدّد القائد في النهاية الفِكَر المهمّة التي توصلت إليها الجماعة.

ويمكن أن تكون هذه الإستراتيجية فاعلة في تدريس القراءة والكتابة وتنمية مهاراتهما؛ من خلال إثارتها للتفاعل بين التلاميذ، عند مناقشة فكر النصّ القرائي؛ وصولاً إلى الفهم، وكذلك عند مناقشة وتبادل كتاباتهم، والعمل على تصحيحها بشكل تعاوني، يتمثّل في المناقشة الجماعية؛ بغية تصحيح الأخطاء، والتوصّل إلى كتابة صحيحة.

٣ - مشاركة الأتراب:

وتقوم هذه الإستراتيجية على اشتراك التلميذ مع أحد زملائه، في تنفيذ مهمّة معينة، يطلبها المعلّم، ويمكن أن تكون هذه المشاركة قصيرة (ثلاثين ثانية)، أو طويلة ممتدّة، قد تصل إلى ساعة أو أكثر مع الزملاء أو الأتراب[٣].

وتعدّ هذه الإستراتيجية من أسهل الطرائق تطبيقاً؛ حيث يقوم التلميذ بمشاركة زميله أو زميليه في المقعد، أو غيرهم؛ لإنجاز المهمات المنوطة بهم.

---

(١) طه الدليمي وسعاد الوائلي، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص٢٧

(٢) حسن شحاتة، مرجع سابق، ٢٠٠٠م، ص١٠٩-١١٠

(٣) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٣م، ص١٠٣-١٠٤

ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة؛ وذلك من خلال طلب المعلم من التلاميذ، مشاركة زملائهم في مناقشة نصّ قرائي، ومحاولة فهمه، واستنتاج فكره، أو المشاركة في كتابة موضوع تعبير كتابي، بعد جمع المعلومات والمصادر حوله؛ بحيث يشترك التلاميذ في تنظيم فِكَره، وتصميمه، وإخراجه.

وهناك إستراتيجيات تدريس أخرى كثيرة، يمكن أن تناسب الذكاء الاجتماعي، ويمكن استخدامها في تدريس القراءة والكتابة، مثل: "جلسات عصف ذهني جماعي، والمحاكاة، وألعاب الرقع واللوحات، وغيرها".

سابعاً- إستراتيجيات الذكاء الشخصي:

يناسب هذا النوع من الذكاء الإستراتيجيات، التي تعتمد على جهد المتعلم، في اكتشاف المعلومات والمعارف بنفسه، والتعبير عنها بأسلوبه؛ ووفق قدراته وميوله، ومن أبرز الإستراتيجيات المناسبة لتدريس القراءة والكتابة ما يأتي:

١- التعلم الفردي (الذاتي):

يقوم التعلّم الذاتي على "تعديل أو تغيير في سلوك الطالب؛ نتيجة جهوده في التفكير، والتأمل، والخبرة، وبذل الجهد في الممارسة؛ سواء داخل المؤسسة التربوية أم خارجها، بدون مؤثر خارجي"[(١)].

ودور المعلّم في التعلّم الذاتي، يختلف عنه في التعلّم التقليدي؛ حيث يمارس المعلّم دوراً إيجابياً، يتّفق مع تطوّر التربية وأهدافها، في تنمية شخصية المتعلّم؛ فيقوم بإجراء الاختبارات التشخيصية؛ لتعرّف مستويات الطلاب، وتوجيههم لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء، التي حدّدها الاختبار، وإعداد المواد التعليمية اللازمة وتوفيرها، وتحديد مستويات الأداء

---

(١) سهيلة محسن الفتلاوي: **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٤م، ص١١٥

المتوقع من كل طالب، ووضع الخطط العلاجية، التي تمكّن الطالب من سدّ الثغرات، واستكمال الخبرات اللازمة له(١).

ويمكن استخدام هذا النوع من التعلّم في تدريس القراءة والكتابة؛ عن طريق توجيه التلاميذ إلى الأعمال الفردية، في جمع النصوص والأدلّة المؤيّدة للفِكَر، وكذلك في المشروعات الفردية الكتابية، التي يقوم بها التلاميذ؛ مستخدمين قدراتهم الذاتية، في التعبير عن أنفسهم وفِكَرهم.

٢ - تحقيق الذات:

تعتمد طريقة تحقيق الذات، على التعلّم الذاتي للتلاميذ، وتناسب الكتابة أكثر من القراءة؛ حيث يقوم التلميذ من خلالها في التعبير عن فِكَره، ومشاعره، عند كتابة الموضوع؛ فيبحث عن الحقائق والمعارف المرتبطة بالموضوع المراد الكتابة عنه، ثم يعبّر بأسلوبه الخاصّ عن هذا الموضوع.

وتسير خطوات هذه الطريقة في ست مراحل، على النحو الآتي(٢):

١- **مرحلة تحديد الموضوعات:** يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الموضوعات المراد التحدّث عنها ثم الكتابة فيها،ويقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة على السبورة.

٢- **مرحلة البحث عن المعارف والحقائق:** ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المكتبة أو مركز مصادر التعلم، للقراءة والبحث حول الموضوع المختار، تحت إشراف المعلم، الذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى كتاب أو مجلة أو صحيفة، تناولت الموضوع الذي اختاره، ثم يكتب مسوّدة أولى للموضوع.

٣- **مرحلة التعبير الشفوي:** يقوم التلاميذ بمناقشة الموضوعات فيما بينهم؛ من خلال قراءة إحدى مسوّدات التلاميذ؛ حسب اختيار

---

(١) صالح هندي وهشام عليان: **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٦، ١٩٩٥م، ص٢١١

(٢) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ٢٠٠٢م، ص٢٣٦-٢٣٨

المعلّم، ثم يُناقش التلميذ من قبل زملائه حول ما كتب؛ بهدف إبراز جوانب القوّة والضعف في مشروع الموضوع، الذي أعدّه التلميذ.

٤- **مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية**: وفيها يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع مراعاة الملاحظات والنقاط التي أثيرت أثناء المناقشة في التعبير الشفوي.

٥- **مرحلة التقويم**: يقوم المعلم بتقويم الموضوعات وفقاً لمجموعة من المعايير المتفق عليها مع التلاميذ قبل الكتابة؛ بحيث تكون مناسبة للموضوعات ولأهداف تعليم التعبير عموماً.

٦- **مرحلة المتابعة**: من قبل المدرس، الذي يسجّل بعض الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها في الحصص اللاحقة.

وبما أن هذه الطريقة تتيح للتلاميذ مبدأ الحرية في اختيار الموضوعات، التي تتّفق وميولهم، فإنها تستثير دافعيتهم للتعلّم، وتحفزهم على الأداء المتميّز في المهمات القرائية والكتابية المنوطة بهم؛ ولذلك يمكن اعتبارها من الطرائق المساعدة على تنمية الميول نحو القراءة والكتابة.

٣- جلسات تحديد الأهداف:

وتناسب هذه الإستراتيجية الذكاء الشخصي؛ فمن خصائص التلاميذ ذوي الذكاء الشخصي النامي، القدرة على تحديد أهداف واقعية لأنفسهم، وعلى المعلم أن يشجّع تلاميذه على ذلك؛ وهذه الأهداف قد تتّصل بالنواتج الأكاديمية، أو نواتج التعلّم، أو أهداف حياتية.

وهناك إستراتيجيات أخرى يمكن أن تناسب الذكاء الشخصي، "كأنشطة تقدير الذات، والروابط الشخصية، وفترات للتأمّل، وغيرها".

وأخيراً فإن هذه الإستراتيجيات، ليست وقفاً على نوع الذكاء الذي تندرج تحته، وإنما يمكن أن تستخدم مع أكثر من نوع من أنواع الذكاءات السابقة؛ حيث إن هناك علاقة متبادلة بين مختلف إستراتيجيات التدريس،

ولعلّ أفضل ممارسات المعلم في التدريس؛ يكمن في التنويع، والتنقّل، والدمج بين أكثر من إستراتيجية؛ ضمن الدرس الواحد.

كما أن استخدام مثل هذه الإستراتيجيات في التدريس، يتطلّب من المعلم توفير كمّ من الأنشطة المختلفة؛ لضمان نجاح المتعلّم، وتفاعله مع المادة الدراسية، وكي تساعده على تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وخاصة في تدريس القراءة والكتابة.

ومن أمثلة هذه الأنشطة، الزيارات المستمرّة للمكتبة المدرسية أو غيرها من المكتبات، واصطحاب التلاميذ في هذه الزيارات، إضافة إلى بعض الأنشطة، التي يعرض فيها المعلم أعمال التلاميذ، كعمل معرض للوحات، التي يقوم برسمها التلاميذ، أو تصميم مجلات الحائط، التي توضع في المدرسة أو في حجرة الدراسة، وأن يجتهد المعلم في تأليف القصص، والمسرحيات، والأغاني، التي تخاطب الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.

الفصل الثامن

إستراتيجيات تقويم القراءة والكتابة

مقدمة

أولاً - التقويم القبلي

- اختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء
- اختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي)
- اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي
- مقياس الذكاءات المتعددة
- مقياس الميول نحو القراءة والكتابة

ثانياً - التقويم البنائي

- إستراتيجيات التقويم الأصيل
- إستراتيجيات التقويم الذاتي وتقويم الأقران
- إستراتيجية تقويم ملفات الإنجاز

ثالثاً - التقويم النهائي


الهيئة العامة
السورية للكتاب

إستراتيجيات تقويم القراءة والكتابة

مقدمة:

يمثّل التقويم أحد أبرز عناصر المنهج؛ إذ يعتمد عليه قياس نواتج التعلم؛ فهو المحصّلة النهائية، والمنتج الأخير للعملية التعليمية، بجميع عناصرها، ويعتمد على دراسة البيانات، التي تمّ جمعها عبر مراحل البرنامج التعليمي، وتحليلها بأسلوب عملي صحيح؛ بغية التأكّد من تحقّق الأهداف أو المدخلات التعليمية.

والتقويم كعنصر من عناصر المنهج ينبغي أن يخضع لعمليات التطوير بشكل مستمرّ؛ حتى يواكب مستحدثات التقويم في مختلف مجالاته، تقويماً للمعلّم، أو للمحتوى، أو للطالب، أو غير ذلك من مجالات العملية التعليمية[(١)].

وعملية التقويم تمثّل عملية مستمرة لإصدار حكم ووصف كمي وكيفي، تهدف إلى تحديد مدى أثر البرنامج ومناهج وطرائق التدريس، ودور كل من التلاميذ والمعلم، والوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد نقاط الضعف فيها ومعالجتها[(٢)].

ومن هنا، كان للتوجّهات الحديثة في التقويم؛ استناداً إلى نظرية الذكاءات المتعددة، أهميتها في ضرورة الاستناد إلى أسس التقويم الأصيل لمهارات القراءة والكتابة؛ فقد أتاحت هذه النظرية المرونة في استخدام أساليب مختلفة

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠م، ص٢٣

(٢) ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف: **طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٥م، ص١٩١

ومتنوّعة في تقويم أداءات التلاميذ، على اختلاف قدراتهم وثقافاتهم وأساليب تعلّمهم، وعدم الاقتصار على أساليب التقويم التقليدية والاختبارات المقنّنة، التي ترتبط بالقياس وبالجانب الكمّي أكثر من الجانب الكيفي في أداء المتعلّم.

بيد أن ثمة خطوات أساسية في تقويم أي برنامج لتعليم القراءة والكتابة، تحدّد أساليب التقويم المصاحبة للبرنامج عبر مراحله المختلفة، وبما يناسب المتعلمين والمهارات المستهدفة في البرنامج، ويمكن بيان أدوات التقويم المتضمّنة في البرنامج، وكذلك إستراتيجيات التقويم المصاحبة للأنشطة التعليمية والتعلّمية، وما يرتبط بها من أساليب على النحو الآتي:

أولاً- التقويم القبلي:

ويهدف إلى معرفة مستويات التلاميذ في القراءة والكتابة، قبل البدء بتدريس البرنامج، وتشخيص نقاط القوة والضعف في المهارات التي يمتلكها التلميذ في القراءة والكتابة.

وبما أن البرنامج يستند إلى توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة، فهذا يقتضي تعرّف التفضيلات المتوافرة لدى التلاميذ؛ من خلال مقياس الذكاءات المتعددة؛ من أجل مراعاتها والعمل على توظيف الذكاءات الأقوى والاستراتيجيات المناسبة لها في تنمية الذكاءات الأخرى، أو في مراعاة التوازن في عرض الأنشطة المرتبطة بها، والوزن النسبي لكلّ منها.

وتمثّل الميول نحو القراءة والكتابة جانباً مهمّاً في تعليمهما، فمن شأن الميول الإيجابية أن تعزّز تعلّم هذه المهارات وتدفع التلميذ إلى أداء أفضل فيها، فينعكس هذا على نموّ مهاراته بصورة أفضل؛ لذلك من المفيد الوقوف على ميول التلاميذ نحو القراءة والكتابة ومستوى هذه الميول؛ لمراعاتها عند تصميم البرنامج التعليمي واختيار أنشطة تعليمية مناسبة تقوّي هذه الميول وتطوّرها.

ولتحقيق الأهداف السابقة في التقويم القبلي، ينبغي تحديد المهارات القرائية والكتابية المستهدفة أولاً؛ استناداً إلى طبيعة التلاميذ والمحتوى، ثم تقويمها والوقوف على مستوى التلاميذ فيها، وكذلك تحديد تفضيلات التلاميذ المرتبطة بأنواع الذكاء، وتعرّف ميولهم نحو القراءة والكتابة.

وسوف يقدّم الباحث فيمايلي وصفاً لأدوات القياس القبلي والبعدي، التي يتطلّبها تقويم فاعلية برنامج تعليم القراءة والكتابة؛ استناداً إلى توظيف إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، بما قد يفيد الباحثين والمعلمين ويزوّدهم بمجموعة من أدوات القياس الموضوعية، بالتطبيق على تلاميذ الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية)، ويمكن بيان طريقة بناء هذه الأدوات وإعدادها على النحو الآتي[1]:

v اختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء[2]:

أ- اختبار القراءة الجهرية:

يتحدّد هدف هذا الاختبار في قياس مهارات القراءة الجهرية الآتية:

§ينطق التلميذ الأصوات من مخارجها الصحيحة.

§ينطق الكلمات المتشابهة في الأصوات المختلفة في الشكل نطقاً صحيحاً.

§ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامة.

§ينطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها.

§ينطق النص دون حذف في الأصوات أو الكلمات.

§ينطق النص دون إضافة في الأصوات أو الكلمات.

§ينطق النص دون تكرار في الأصوات أو الكلمات.

§يحسن الوقف عند اكتمال معنى الجملة.

§يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء النطق بها.

§يراعي النطق الهجائي للأصوات والكلمات.

§يقرأ النصّ قراءة صحيحة بانطلاق وسرعة مناسبة.

---

(١) **للمزيد من التفاصيل حول بناء الأدوات انظر:**

- حاتم حسين البصيص: فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٢٠٠٧م.

(٢) انظر الملحق (١) اختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء.

وقد اعتمد الباحث في إعداد الاختبار واشتقاق مادته على البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال القراءة الجهرية، والاستفادة من اختبارات القراءة الجهرية المتضمّنة في بعض هذه الدراسات، بعد مراجعة الكتابات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد اختبارات القراءة الجهرية، والاستناد إلى قائمة مهارات القراءة الجهرية التي تمّ إعدادها وضبطها موضوعياً.

وعلى ضوء ما سبق تمّ صياغة وإعداد نصّين للاختبار؛ بحيث تتاح للتلميذ الحرية في اختيار أحدهما عند القياس، وقد راعى في صياغة هذين النصّين الجوانب الآتية:

- مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومستوى لغة التلميذ في هذه المرحلة.
- إبراز عناصر النطق في اختيار بعض الألفاظ والجمل؛ بحيث تغطّي جميع المهارات، المراد قياسها، وتضمن قياسها بشكل دقيق وصحيح.
- مراعاة الوظيفية في صياغة واختيار النصوص؛ بحيث تتناول جوانب وقضايا تلامس التلميذ في حياته ومجتمعه، وقد تناول النصّان قضيتي: (الأسرة والمجتمع، والقراءة).
- تمّ اختيار نصّي القراءة، وتوزيع كلّ منهما في فقرتين؛ بحيث يشتمل كلّ نصّ على (٨٥) خمس وثمانين كلمة، تحتوي حروف الهجاء جميعها، وتقيس مهارات النطق المحدّدة سلفاً.

تمّ - بعد ذلك- تصدير الاختبار بتعليمات للمعلّم؛ تبيّن له طريقة إجراء الاختبار، والأمور الواجب مراعاتها عند تطبيقه، إضافة إلى تعليمات للتلميذ، تبيّن له الهدف من الاختبار، وما هو مطلوب منه عند القراءة؛ وقد تمّ مراعاة عنصر الفهم في القراءة؛ من خلال التوجّه إلى التلميذ بسؤال، يلخّص فيه أبرز ما فهمه من النصّ، بعد انتهائه من القراءة الجهرية.

ب - بطاقة ملاحظة الأداء:

وتقوم على تسجيل أداء التلميذ في القراءة الجهرية فردياً، ثم تحليل جوانب الأداء على ضوء المهارات المحدّدة سابقاً؛ لتحديد نقاط الضعف والقوة فيها، وتحديد الصعوبات القرائية المرتبطة بها إن وجدت، إضافة إلى تحديد مستوى كلّ تلميذ في المهارات القرائية.

تكوّنت بطاقة الملاحظة من قائمة، تشتمل على (١١) إحدى عشرة مهارة، ومقياس متدرّج لتقدير الأداء في القراءة الجهرية وفق الصيغة الخماسية؛ بحيث تتوزّع درجات الاختبار على مدى ينحصر بين (١١- ٥٥) درجة، ويتحدّد دور المقوّم بالملاحظة الدقيقة للأداء، ووضع الدرجة المناسبة له في الخانة المقابلة للمهارة؛ بحيث تعبّر عن مستوى هذا الأداء؛ بناء على درجة توافر المهارة، وعدد المرات التي أخطأ فيها التلميذ، عن طريق النموذج الآتي:

- يحصل على (٥) خمس درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء جيد جداً، والقراءة خالية تماماً من الأخطاء.
- يحصل على (٤) أربع درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء جيداً، وأخطأ في المهارة مرة واحدة فقط.
- يحصل على (٣) ثلاث درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء مقبولاً، وأخطأ في المهارة مرتين.
- يحصل على (٢) درجتين في المهارة، إذا كان مستوى الأداء ضعيفاً، وأخطأ في المهارة ثلاث مرات.
- يحصل على (١) درجة في المهارة، إذا كان مستوى الأداء ضعيفاً جداً، وأخطأ في المهارة أكثر من ثلاث مرات.

وقد تمّ التحقّق من صدق الاختبار وبطاقة ملاحظة الأداء؛ بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس واللغة العربية، الذين أشاروا إلى صلاحية الأداة بعد إجراء بعض التعديلات.

كما تمّ التأكّد من ثبات الأداة بعد تطبيقها استطلاعياً؛ عن طريق تسجيل أداء التلاميذ على شريط فيديو (صوت وصورة)؛ لملاحظة جوانب الأداء؛ ثم تقدير درجات الأداء من قبل الباحث، والاستعانة بأحد الباحثين للقيام بهذه العملية مرة أخرى، بعد تزويده ببطاقة الملاحظة، وبالتعليمات اللازمة لرصد

الدرجات؛ وفق المعيار المعدّ لهذا الغرض في البطاقة، وبحساب معامل الارتباط بين التصحيحين، تبيّن أنه دالّ عند مستوى (٠,٠١)؛ ممّا يؤكّد ثبات الاختبار، وبطاقة ملاحظة الأداء.

v اختبار الفهم القرائي[١]:

يتحدّد هدف الاختبار في قياس مهارات القراءة الصامتة (الفهم القرائي) الآتية:

١ - **الفهم الحرفي**، ويتضمّن المهارات الآتية:

§ يذكر مفرد الجموع الواردة في النصّ.

§ يذكر مضاد الكلمات الواردة في النصّ.

§ يحدّد الأعداد الواردة في النصّ.

§ يحدّد الأماكن الواردة في النصّ.

§ يتعرّف الشخصيات الواردة في النصّ.

§ يذكر الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ.

٢ - **الفهم الاستنتاجي**، ويتضمّن المهارات الآتية:

§ يستنتج معاني الكلمات الواردة في النصّ من قرينة السياق.

§ يستنتج الغرض الرئيس من النصّ (الموضوع).

§ يستخلص السمات المميزّة للشخصيات الواردة في النصّ.

§ يستخرج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النصّ.

§ يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النصّ.

§ يستنتج علاقات السبب بالنتيجة.

§ يستنبط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة.

§ يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النصّ.

---

(١) انظر الملحق (٢) اختبار الفهم القرائي.

٣ - **الفهم الناقد**، ويتضمّن المهارات الآتية:

§ يفرّق بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النصّ.

§ يميّز بين الحقائق والآراء الواردة في النصّ.

§ يميّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتّصل به.

§ يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النصّ.

٤ - **الفهم التذوقي**، ويتضمّن المهارات الآتية:

§ يحدّد الحالة النفسية للكاتب من النصّ.

§ يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النصّ.

§ يحدّد بعض مواطن جمال التعبير في النصّ.

٥ - **الفهم الإبداعي**، ويتضمّن المهارات الآتية:

§ يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النصّ.

§ يعيد صياغة فقرة من فقرات النصّ بأسلوبه.

§ يقترح أكثر من حلّ جديد للمشكلة.

وبعد مراجعة الأدبيات المرتبطة بكيفية إعداد اختبارات الفهم القرائي، والاطلاع على بعض اختبارات اللغة العربية المرتبطة بقياس الفهم القرائي، واستطلاع آراء المتخصّصين وأصحاب الخبرة في إعداد مثل هذه الاختبارات وتصميمها، والاستناد إلى قائمة مهارات الفهم القرائي بمستوياته، والتي تمّ إعدادها وضبطها، تمّ إعداد الاختبار وصياغة أسئلته التي تمّ تحديدها بأربعين سؤالاً، تناولت مستويات الفهم الخمسة السابقة، بحيث يتمّ قياس كلّ مهارة بسؤال واحد على الأقلّ. وقد تمّ مراعاة المعايير التالية عند صياغة الاختبار:

- المزاوجة بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية؛ حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية "اختيار من متعدد" (٢٨) سؤالاً، والأسئلة المقالية (١٢) سؤالاً؛ بما يتناسب مع طبيعة المرحلة التعليمية، وطبيعة الاختبارات في اللغة العربية.

- تنوّع النصوص؛ مراعاة لتنوّع المهارات؛ ولتقيس مدى واسعاً من الفهم، يشمل مستويات الفهم جميعها، ولمراعاة مستوى التذوّق؛ تمّ تقديم نصّ شعري، ونص من القرآن الكريم.

- مراعاة التدرّج في أسئلة الاختبار (من الأسهل إلى الأصعب)؛ وذلك حسب تدرّج مستويات الفهم (من الحرفي إلى الإبداعي).

- الوضوح، والدقّة، وسلامة التعبير في صياغة العبارات، وتجنّب الغموض في الكلمات.

- ألا يقلّ عدد الاستجابات المعطاة عن أربع، بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدّد، كي يتسنّى للتلميذ التفكير في الإجابة الصحيحة، وللتقليل من أثر التخمين والصدفة.

- عدم وجود إشارة أو تلميح يميّز الإجابة الصحيحة عن الإجابات الخطأ.

- في أسئلة المقال؛ تمّ تحديد ما يراد من التلميذ إجابته كمياً، بإضافة عبارات مثل: (اذكر صفتين، أجب في حدود سطرين....)؛ لتكون الإجابة محدّدة ومقننة ما أمكن.

- تجنّب الأسئلة الصريحة قدر الإمكان، وخاصة في المستوى الحرفي.

وللتأكّد من صدق الاختبار ومناسبته، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس واللغة العربية، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة على ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

كما تمّ التحقّق من ثبات الاختبار بعد تطبيقه استطلاعياً على مجموعة من التلاميذ، من خلال حساب معامل ثبات الاختبار، والزمن اللازم لتطبيقه، وحساب معاملات سهولة وصعوبة وتمييز الاختبار، والجدول التالي يوضّح مواصفات اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية:

الجدول (٢) مواصفات اختبار الفهم القرائي (الصورة النهائية)

مستوى الفهم	مهارات القراءة الصامتة (الفهم القرائي)	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	معاملات الثبات
الحرفي	يذكر مفرد الجموع الواردة في النصّ	٢	١-٢-١١-١٢-١٣-١٤ ٢١-٢٢ ٣١-٣٢	ثبات الاختبار α =٠,٨١ زمن الاختبار **٥٥ دقيقة** معامل السهولة **٠,٥٠** معامل الصعوبة **٠,٥٠** معامل التمييز **٠,٥٣** درجة الاختبار **٥٠ درجة**
	يذكر مضاد الكلمات الواردة في النصّ	٢		
	يحدّد الأعداد الواردة في النصّ	٢		
	يحدّد الأماكن الواردة في النصّ	١		
	يتعرّف الشخصيات الواردة في النصّ	١		
	يذكر الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ	٢		
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الحرفي وأرقامها		١٠		
الاستنتاجي	يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق	٢	٣-٤-٥-٦-١٥-١٦-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧	
	يستنتج الغرض الرئيس من النصّ (الموضوع)	٢		
	يستخلص السمات المميزّة للشخصيات الواردة في النصّ	١		
	يستخرج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النصّ	٢		
	يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النصّ	٢		
	يستنتج علاقات السبب بالنتيجة	٢		
	يستنبط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة	٢		
	يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النصّ	٢		
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الاستنتاجي وأرقامها		١٥		
الناقد	يفرّق بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النصّ	٢	٧-١٧-١٨-٢٧-٣٨-٣٩	
	يميّز بين الحقائق والآراء الواردة في النصّ	١		
	يميّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتّصل به	١		
	يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النصّ	٢		
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الناقد وأرقامها		٦		
التذوقي	يحدّد الحالة النفسية للكاتب من النصّ.	١	٨-٩-١٩-٢٨-٢٩	
	يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النصّ	٢		
	يحدّد بعض مواطن جمال التعبير في النصّ	٢		
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم التذوّقي وأرقامها		٥		
الإبداعي	يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النصّ	١	١٠-٢٠-٣٠-٤٠	
	يعيد صياغة فقرة من فقرات النصّ بأسلوبه	٢		
	يقترح أكثر من حلّ جديد للمشكلة	١		
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الإبداعي وأرقامها		٤		
المجموع		**٤٠ سؤال**		

٧ اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي[١]:

أ- اختبار الكتابة الوظيفية والإبداعية:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة العامة، المرتبطة بالمحتوى والأسلوب والشكل، إضافة إلى المهارات النوعية المرتبطة ببعض مجالات الكتابة الوظيفية والإبداعية على النحو الآتي:

١- **المحتوى (المضمون)**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يكتب مقدمة مناسبة للموضوع توضّح أبرز فكره.

§ يكتب عدداً من الفكر المرتبطة بالموضوع.

§ يعيّن لكلّ فقرة فكرة مناسبة ومحدّدة.

§ يكتب الجملة الرئيسة، والمدعمة، والختامية لكلّ فقرة.

§ يعرض فكر الموضوع وفق تسلسل عرض الأحداث بشكل صحيح.

§ يعرض فكر الموضوع بشكل واضح ودون غموض.

§ يقدّم معلومات صحيحة ودقيقة.

§ يؤيّد فكره بالأدلّة والشواهد المقنعة للقارئ.

§ يكتب خاتمة للموضوع تلخّص أبرز فِكَره، وما يستفاد منه.

٢- **الأسلوب (اللغة)**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يختار مفردات صحيحة تعبّر عن المعنى.

§ يستخدم كلمات عربية فصيحة.

§ يراعي صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.

§ يستخدم أدوات الربط المناسبة: (حروف العطف).

§ يتّبع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.

---

(١) انظر الملحق رقم (٣) اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي.

٣ - **الشكل (التنظيم)**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح: (الفاصلة والنقطة والنقطتين وعلامة الاستفهام).

§ يتّبع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.

§ يكتب بخطّ واضح، مراعياً صفات رسم الحرف: (الاتصال، والانفصال، والإعجام).

§ يراعي الشكل التنظيمي للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، والنظافة).

٤ - **مجال كتابة الرسالة**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يبدأ بكتابة البسملة في أعلى الرسالة، وسط السطر.

§ يكتب عنوان المرسل إليه وتاريخ الرسالة في الأعلى وجهة اليمين.

§ يكتب اسم المرسل إليه وصفته، ثم التحية.

§ يبدأ بالمقدمة، ثم يعرض الموضوع؛ بحيث يكون غرض الرسالة واضحاً.

§ يكتب خاتمة للرسالة، تشمل تأكيد موضوع، وتوديع المرسل إليه، وتحية الختام.

§ يكتب اسم المرسل وتوقيعه أسفل الرسالة جهة اليسار.

٥ - **مجال كتابة التلخيص**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يبرز فكرة النصّ الأساسية في التلخيص.

§ يستخلص الأفكار الأساسية من النصّ المراد تلخيصه.

§ يرتّب الأفكار المستخلصة كما وردت في النصّ المراد تلخيصه.

§ يستوفي الأفكار الواردة في النصّ المراد تلخيصه.

§ يعبّر بأسلوبه عن أفكار النصّ أثناء التلخيص.

٦ - **مجال كتابة القصة**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§ يكتب مقدمة مشوّقة تمهّد لأحداث القصة.

§ يحدّد عنصري الزمان والمكان في القصة.

§يحدّد شخصيات القصة، وما يرتبط بها من أحداث.

§ينوّع في أساليب القصّ: (الوصف، والحوار، والسرد).

§يعرض أحداث القصة وفق تسلسل منطقي.

§يبرز حبكة القصة والحلّ المناسب لها ولشخصياتها.

٧- **مجال كتابة الوصف**، ويشتمل على المهارات الآتية:

§يحيط بجوانب الموصوف.

§يبرز جوانب القوّة التي تكمن في الموصوف.

§يعرض المشاهد والصور والأحداث وفق تسلسل منطقي وسليم.

§يستخدم بعض التراكيب الجميلة في التعبير عن الموصوف قدر الإمكان.

§يستخدم التعبير المباشر عن الموصوف، والتعبير ببعض الصور الإيحائية.

§يعبّر عن انفعالاته ومشاعره الخاصة تجاه الموصوف.

ولإعداد الاختبار وبنائه، تمّ مراجعة الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، التي أجريت في مجال الكتابة والتعبير والكتابي، وخاصة التي تناولت قياس مهارات الكتابة، إضافة إلى استطلاع آراء التربويين المتخصّصين والخبراء، في ميدان تعليم اللغة العربية، والاستناد إلى قائمة مهارات الكتابة التي تمّ ضبطها وإعدادها، وقد تمّ مراعاة المعايير التالية عند صياغة الاختبار:

- **تقسيم الاختبار إلى قسمين:**

* **قسم الكتابة الوظيفية**، واشتمل على سؤالين: يتناول السؤال الأول (كتابة الرسالة)، وفيه بديلان يختار التلميذ أحدهما للكتابة فيه، والسؤال الثاني يتناول (كتابة التلخيص)، ويشتمل على نصّ واحد يقوم التلاميذ بتلخيصه.

* **قسم الكتابة الإبداعية**، واشتمل على سؤالين: يتناول السؤال الأول (كتابة القصة)، وفيه بديلان يختار التلميذ أحدهما للكتابة فيه، والسؤال الثاني يتناول (كتابة الوصف)، ووضع فيه بديلان أيضاً، يختار التلميذ منهما ما يريد للكتابة فيه.

- أن تكون الموضوعات المقدّمة قريبة من نفوس التلاميذ، وتلامس جانباً من حياتهم، ومناسبة لمستوياتهم؛ بحيث تطرح قضايا يتعرّض لها التلميذ في حياته، كوصف رحلة قام بها، وكتابة خطاب إلى صديق أو قريب؛ تأكيداً على مبدأ الوظيفية، حتى في أسئلة الكتابة الإبداعية.
- التنوّع في الموضوعات والقضايا المطروحة على التلميذ؛ وذلك لإثارة اهتمام التلاميذ، وتجنباً للملل والتكرار.
- الوضوح، والدقّة، وسلامة التعبير في صياغة الأسئلة، ونصوص الموضوعات، وتجنّب الغموض والتعقيد في الألفاظ والكلمات.
- أن تكون الأسئلة مفتوحة (غير مقيدة)؛ لتترك مساحة من الحرية أمام التلميذ؛ كي يختار ما يريد الكتابة فيه، ولمراعاة جوانب الدافعية والميل نحو الكتابة؛ مع العلم أن اختيار المجالات السابقة؛ نبع أساساً من واقع اهتمامات التلاميذ وميولهم، وذلك عند ضبط قائمة مجالات الكتابة، والتي قام التلاميذ فيها باختيار أكثر المجالات أهمية بالنسبة إليهم.
- تقسيم ورقة الإجابة إلى أربعة مراحل: (التخطيط للكتابة، وعمل المسودة، والتصحيح والمراجعة، والكتابة النهائية)، تمثّل عمليات الكتابة الواجب اتّباعها للوصول إلى الكتابة النهائية؛ وذلك لتوجيه التلاميذ في هذه المراحل، وترشيداً لاتّباع الجميع لها أثناء الكتابة.

ب - معيار تقويم الأداء الكتابي:

تنوّعت أساليب تقويم الأداء الكتابي لدى التلاميذ، ولكن "موازين التقدير تبقى لها أهميتها الكبيرة في تشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ، إذا ركّز المعلم اهتمامه على كلّ مكوّن من مكوّنات الأداء على حدة، قبل الحصول على الدرجة الكلية أو التقدير العام لكلّ تلميذ"[(١)]، وذلك من خلال وضع مجموعة من المعايير الوصفية المتدرّجة، التي تحدّد أداء التلميذ بصورة أكثر شمولية.

---

(١) صلاح الدين محمود علام: **التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٤م، ص١٦٢.

ويقصد بمعيار تقويم الأداء **Performance Assessment Standard** بصفة عامة، "مجموعة من القواعد (**Rubrics**) التي تتضمّن وصفاً محدّداً لأداء محدّد، يدلّ على مستويات متدرّجة من الكفاءة"[١]، وتتطلّب هذه القواعد عند تصميم معيار تقويم الأداء الكتابي، صياغة أوصاف مختلفة، تمثّل مستويات متفاوتة للأداء الكتابي الفعلي الذي يقوم به التلميذ أثناء الكتابة، ثم يقوم المقوّم بمراجعة كتابة التلميذ وقراءتها بدقّة، واختيار الوصف المناسب والذي ينطبق على أداء التلميذ بصورة تقريبية.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تحديد معيار تقويم الأداء الكتابي بصورة إجرائية، بأنه "معيار التصحيح الذي يتضمّن مجموعة القواعد الوصفية المتدرّجة، تقابلها تقديرات كميّة للدرجة الكلية، بحيث تعبّر عن مستويات الأداء المتباينة على ضوء دلالات القيم التي تتراوح عادة ما بين (١-٥)".

ولإعداد معيار التقويم وفق أسس علمية واضحة، تمّ مراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بناء وإعداد معايير تقويم الأداء الكتابي[٢]، والاستفادة منها في بناء المعيار الذي تناول قياس مهارات الكتابة العامة الموزّعة على ثلاثة جوانب هي: "المحتوى (المضمون)، اللغة (الأسلوب)، الشكل (التنظيم)"، بالإضافة إلى المهارات النوعية المرتبطة بمجالات الكتابة: (الرسالة، والتلخيص، والقصة، والوصف).

---

(١) مارزانو وآخرون: **أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل الدراسي**، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، وصفاء الأعسر، ونادية شريف، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٩٩م، ص٣

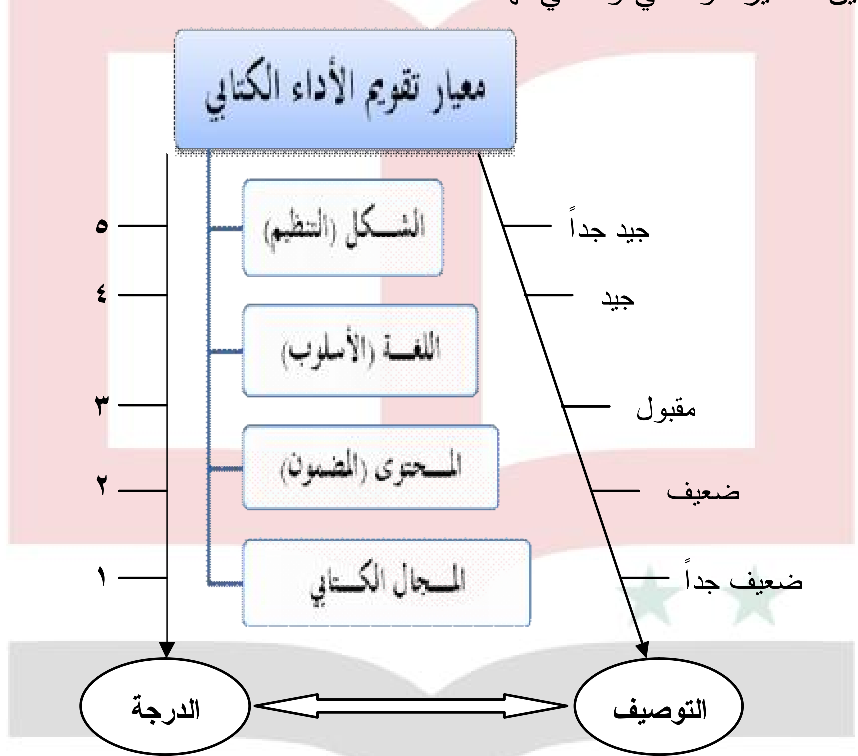
(٢) **من هذه الدراسات والبحوث:**

-Moira Konrad (2005): Effects of GO 4 IT...NOW! Strategy Instruction on Written IEP Goal Articulation and Paragraph Writing Skills of Middle School Students with Disabilities, Ph. Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte.

- محمود عبد الكريم: مرجع سابق ٢٠٠٥م.

-Scott J Warren (2006): The Impact of a Multi-user Virtual Environment on Teacher Instructional Time, Voluntary Student Writing Practice, And Student Writing Achievement, Ph. Dissertation, Indiana University, USA.

وقد تناول المعيار أوصافاً متدرّجة مختصرة للأداء الكتابي المرتبط بالعناصر والجوانب السابقة، والشكل التالي يوضح توزّع هذه العناصر، ويبيّن التقدير الوصفي والكمّي لها:



الشكل رقم (٨) جوانب الأداء الكتابي والتقدير الوصفي والكمّي لها

ويعتمد نظام تقدير درجات الأداء الكتابي؛ وفق ما ورد في الشكل السابق، على مراجعة المعلم لجوانب هذا الأداء وملاحظته بدقة، بعد كتابة التلميذ للموضوع بصورته النهائية؛ فيقوم بملاحظة المهارات العامة المرتبطة بكلّ جانب على حدة، إضافة إلى المهارات النوعية الخاصة بمجالات الكتابة، ثم يحكم عليها وصفياً على ضوء المعيار المعدّ، ويضع لها الدرجة الكمية التي تقابل التعبير الوصفي وتقاربه، فإذا كان مستوى أداء الكاتب جيداً جداً، فهذا يعني أن الدرجة التي يستحقها (٥)، وهكذا مع باقي مستويات الأداء.

وقد تمّ التحقّق من صدق الاختبار ومعيار تقويم الأداء، بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وعلم النفس واللغة العربية والخبراء التربويين؛ لإبداء الرأي وتعرّف ملاحظاتهم، حيث تمّ إجراء التعديلات المناسبة.

وللتأكّد من ثبات الاختبار والمعيار المصاحب له، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية من التلاميذ؛ لحساب معامل الثبات، والزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وباستخدام (طريقة إعادة الاختبار)، تمّ تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره (١٠ أيام)، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين ومستوى دلالة الارتباط؛ حيث تبيّن أن جميع معاملات ارتباط أجزاء الاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ ممّا يدل على ارتفاع ثبات الاختبار والمعيار وصلاحيته للتطبيق، كما تبيّن أن الزمن اللازم للتطبيق (٩٠) دقيقة، بواقع حصة دراسية لكلّ جزء من جزأي الاختبار.

٧ مقياس الذكاءات المتعددة[١]:

يعتمد قياس الذكاءات المتعددة والقدرات المرتبطة بها، على اختبارات خاصة لقياس القدرات في الذكاءات السبعة الأساسية: "اللغوية، والمنطقية، والحركية، والمكانية، والموسيقية، والاجتماعية، والشخصية"، بحيث يتمّ الحكم على درجة ومستوى امتلاك المتعلّم للذكاء؛ من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها بعد إتمامه الاختبار المرتبط بالذكاء، أمّا مقاييس الذكاءات المتعددة، فتقوم على تعرّف تفضيلات التلاميذ المرتبطة بتلك القدرات، ولكنّها لا تحدّد درجة امتلاك التلميذ للذكاء، فقد يحبّ مثلاً أن يقرأ أو يكتب، ولكنّ مهاراته في القراءة أو الكتابة متدنية وقدراته اللغوية ليست بالمستوى المطلوب، وعند هذه النقطة تخلط الدراسات كثيراً بين مستوى التفضيل ومستوى القدرة وتضعهما بمنزلة واحدة، ولذلك فإنها تفتقر إلى الموضوعية والصدق إذا حكمت على مستوى الذكاء عن طريق مقياس التفضيل، فهذه التفضيلات يمكن أن تنبئ بوجود قدرات، أو أن تعدّ

---

(١) انظر الملحق (٤) مقياس الذكاءات المتعددة.

مؤشّرات على إمكانية امتلاك المتعلّم لمثل هذه القدرات، ولكن ليس بالضرورة أن تكون متوفّرة لديه.

وتتحدّد أداة القياس بالهدف الذي وضعت من أجله، فإذا كان الهدف قياس القدرات المتعددة للتلاميذ كان من الضروري بناء واستخدام اختبار موضوعي مقنّن لقياسها، أما إذا كان الهدف إجراء مسح لذكاءات التلاميذ؛ فيمكن عند ذلك استخدام مقياس التفضيلات المقنّن على عينة ممثلة للمجتمع المراد تطبيق الأداة عليه، فالأداة التي تتّصف بالصدق هي التي تقيس ما وضعت لقياسه.

ولمّا كان الوقوف على تفضيلات التلاميذ المرتبطة بذكاءاتهم، من أهداف البرنامج في مرحلة التقويم القبلي، فقد تمّ بناء مقياس الذكاءات المتعددة، وذلك من خلال مراجعة بعض الأدبيات والكتب العربية والأجنبية التي تناولت بناء المقاييس النفسية، والاستفادة من آراء المتخصّصين في مجال القياس التربوي والنفسي، إضافة إلى الاطلاع على عدد من مقاييس الذكاءات المتعددة والاستفادة منها في صياغة بعض مفردات المقياس[(١)].

وقد تمّ مراعاة مجموعة من المعايير عند صياغة عبارات المقياس، بحيث تكون مناسبة للتلاميذ وممثّلة لمؤشّرات الذكاء بصورة متوازنة، وأبرز هذه المعايير ما يأتي:

- عدد مفردات المقياس ومناسبته لمستوى التلاميذ.
- المساواة بين أنواع الذكاءات في عدد المفردات؛ لتحقيق التوازن بين الذكاءات ومراعاة الوزن النسبي لها، وتأكيداً على تمثيل جميع القدرات المرتبطة بهذه الأنواع لدى التلاميذ.
- استخدام الصورة الخماسية لمقياس **Likret**، في تدرّج الاستجابات من (١ إلى ٥ خمسة)؛ بحيث تكون الدرجة الكلية لكلّ ذكاء (٥٠) خمسين درجة.

---

(١) **انظر**:

-Thomas Armstrong (2000): op. cit, Pp13-16

-Joyce A. McClellan (2006): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma

- صياغة الاستجابات على شكل مواقف مباشرة، يختار التلميذ منها أكثر استجابة تناسبه، وتتّفق مع شخصيته مع مراعاة تنوّع نماذج الاستجابة؛ تجنّباً للتكرار والاختيار العشوائي باستخدام النموذجين الآتيين: (لا، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جداً)، (نادراً، أحياناً، بدرجة متوسطة، كثيراً، دائماً).

بعد الانتهاء من صياغة مفردات المقياس، وضعت تعليمات المقياس في ورقة خاصة، بلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ في الصفحة الأولى للمقياس، وتضمّنت توضيحاً للهدف الذي وضع من أجله المقياس، وكيفية الإجابة عن عباراته، مع وضع مثال يوضح طريقة الإجابة للتلميذ؛ وبذلك أصبح المقياس جاهزاً في صورته المبدئية.

وقد تمّ التأكّد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة على ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وكذلك حساب ثبات المقياس والزمن اللازم لتطبيقه، بعد تجريبه استطلاعياً على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبعد تطبيق المعادلات الإحصائية اللازمة لحساب الثبات بطريقتين (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**، والتجزئة النصفية **Split Half**)، تبيّن أن معامل ثبات المقياس جيد، وأن الزمن اللازم لتطبيقه (٣٥) خمس وثلاثون دقيقة، وبهذا يكون المقياس صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة.

٧ مقياس الميول نحو القراءة والكتاب[١]:

نظراً لأهمية الميول نحو القراءة والكتابة في اكتساب مهاراتهما، فإنه من المفيد أن يراعي البرنامج التعليمي هذه الميول، ويسعى إلى تنميتها لدى التلاميذ باستخدام أنشطة متنوعة تراعي اهتماماتهم وتوافق ميولهم ورغباتهم، وهذا ما يمكن أن تحقّقه التشكيلة الواسعة لإستراتيجيات التدريس استناداً إلى الذكاءات والقدرات المتعددة لديهم.

والوقوف على مستوى ميول التلاميذ نحو القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج التعليمي، يتطلّب بناء مقياس لهذه الميول، يكون مناسباً للمرحلة

(١) انظر الملحق (٥) مقياس الميول نحو القراءة والكتابة.

العمرية المستهدفة من البرنامج؛ ويتحدّد هدف هذا المقياس بتعرّف ميول التلاميذ نحو القراءة والكتابة، كموضوع عام؛ بغض النظر عن ارتباطها بمحتوى أو مادة دراسية، ودون التطرّق للتفضيلات المرتبطة بالقراءة والكتابة، أو ما يسمّى "بالميول القرائية والكتابية".

اعتمد الباحث في بناء المقياس على مجموعة من المصادر، تمثّلت بالعودة إلى بعض البحوث والدراسات ذات الصلة، والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت بناء المقاييس النفسية لدى المتعلمين، والاستفادة من آراء المتخصّصين في التربية وعلم النفس، والاطّلاع على بعض المقاييس الخاصة بقياس الميول نحو القراءة والكتابة في المراحل التعليمية المختلفة[١].

محاور مقياس الميول نحو القراءة والكتابة:

على ضوء ما أوردت بعض أدبيات البحث التربوي المرتبطة بالدراسة؛ تمّ تحديد محوري المقياس، بالنسبة إلى كلّ من القراءة والكتابة، وهما: (الاستمتاع بالقراءة والكتابة، وأهمية القراءة والكتابة) من وجهة نظر التلميذ، ويمكن بيان هذين المحورين على النحو الآتي:

أ- الاستمتاع بالقراءة والكتابة:

ويرتبط هذا المحور بمدى استمتاع التلميذ، بممارسة الأنشطة القرائية والكتابية المختلفة، والتي تعكس حبّه للقراءة والكتابة، وتعلّقه بها، واهتمامه بأنشطتها؛ من خلال الارتباط بالكتب واقتنائها، وممارسة القراءة والكتابة بوجه عام؛ مدفوعاً برغبة ذاتية تجاه هذه الممارسات.

---

(١) **من الدراسات والبحوث:**

عبد الله عقيل محمد عقيل: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٧م.

-Heidi Lynn Kessler Lyons (2002): The Effects of Technology Use on Student Writing Proficiency and Student Attitudes toward Written Assignments in A ninth-grade Language Arts Classroom, Ed.D., Idaho State University.

-Amanda Ross Leonard (2004): The Effects of Multiple Intelligences Instruction on Reading Attitudes, M.Ed., University of Alaska Anchorage.

ب - أهمية القراءة والكتابة (من وجهة نظر التلميذ):

ويرتبط هذا المحور بمدى إحساس التلميذ بأهمية القراءة والكتابة، في حياته، ودراسته، وتعامله مع الآخرين في المجتمع، وكذلك أهميتهما في التعبير عن فِكَره، ومشاعره، وأحاسيسه.

صياغة مفردات المقياس:

تمّ إعداد مفردات المقياس، ومراعاة مجموعة من المعايير المرتبطة بالتلاميذ ومحتوى المقياس، وقد تمثّلت هذه المعايير بالنقاط الآتية:

- عدد مفردات المقياس ومناسبته لمستوى التلاميذ.
- المساواة بين المفردات التي ترتبط بالقراءة، والمفردات التي ترتبط بالكتابة، وكذلك الأمر بين (الاستمتاع، والأهمية)؛ لمراعاة جوانب القياس وتمثيل هذه العبارات للميول بشكل متوازن.
- استخدام الصورة الخماسية لمقياس **Likret**، في تدرّج الاستجابات من (١ إلى ٥ خمسة)؛ بحيث تكون الدرجة الكلية لمقياس الميول نحو القراءة (١٠٠) درجة، تتوزّع بالتساوي على محوري: "الاستمتاع والأهمية"، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الميول نحو الكتابة.
- وضع عبارات كاشفة في المقياس؛ حيث تمّ تضمين المقياس أربع عبارات سالبة (عبارة واحدة لكلّ محور)؛ لتعرّف مدى جدية التلميذ، وصدقه في الإجابة عن مفردات المقياس، ولم تُحتسب هذه المفردات من درجة المقياس؛ لأنها جاءت بصيغة سالبة؛ حيث يقتصر الميل على الجانب الإيجابي من السلوك فقط؛ وفق ما أكّدت معظم الدراسات والبحوث السابقة.
- أن تكون الاستجابات عبارة عن مواقف مباشرة، يختار التلميذ منها أكثر استجابة تناسبه، وتتّفق مع شخصيته، مع مراعاة تنوّع نماذج الاستجابات؛ تجنّباً للتكرار وللاختيار العشوائي.

وبعد الانتهاء من صياغة مفردات المقياس، وضعت تعليماته في ورقة خاصة، وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ في الصفحة الأولى للمقياس،

وتضمنت توضيحاً للهدف الذي وضع من أجله المقياس، وكيفية الإجابة عن عباراته؛ مع وضع مثال يوضح طريقة الإجابة للتلميذ.

وقد تمّ التأكّد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة على ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وكذلك حساب ثبات المقياس والزمن اللازم لتطبيقه، بعد تجريبه استطلاعياً على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبعد تطبيق المعادلات الإحصائية اللازمة لحساب ثبات المقياس، تبيّن أن معامل الثبات جيد وأن الزمن اللازم لتطبيقه (٣٠) ثلاثون دقيقة، وبهذا يكون المقياس صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً - التقويم البنائي:

وهو التقويم المصاحب لتدريس موضوعات البرنامج التعليمي، في مراحله المختلفة؛ لتقويم تعلم التلاميذ في القراءة والكتابة، ومدى تقدّمهم في مهاراتهما، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، ويتمّ بصورة شفوية أو كتابية؛ كتسجيل أداء التلاميذ في القراءة الجهرية، على شرائط تسجيل صوتي أو بصري؛ لملاحظة جوانب الأداء، وكذلك استخدام بطاقات التقويم، في كلّ درس من الدروس؛ لقياس مدى اكتسابهم للمهارة الخاصة بالدرس، واستخدام (الحافظة) أو ملفات الإنجاز؛ لجمع الأعمال الكتابية، التي قام بها التلاميذ عبر دروس البرنامج، وتقويم تقدّمهم في مهارات الكتابة بصورة شاملة، إضافة إلى استخدام الصور الفوتوغرافية؛ لتوثيق بعض المهام التي كانت تمارس داخل الصف وخارجه.

وهناك جوانب أخرى للتقويم، تستند إلى ما يقوم به التلاميذ، في ممارسة أنشطة الذكاءات؛ ضمن سياق الدروس والموضوعات، ويمكن توضيح أبرز استراتيجيات التقويم البديل والأصيل وغيرها من الاستراتيجيات التي تتماشى مع نظرية الذكاءات المتعددة، على النحو الآتي:

v إستراتيجيات التقويم الأصيل:

تنوّعت المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتقويم المستند إلى أداء المهمّات، إلا أن أكثرها شيوعاً، ما يعرف بالتقويم (البديل **Alternative Assessment**، والتقويم الأصيل **Authentic Assessment**)، وعلى الرغم من أنها متشابهة في مضامينها، إلا

أن التقويم البديل يعدّ أكثر شمولية واتّساعاً، حتى ليكاد يشمل كل أنواع وإستراتيجيات التقويم غير التقليدية.

ويبقى التقويم الأصيل أو الواقعي أكثر تحديداً وارتباطاً بمهمات الذكاءات المتعددة وأنشطتها، ممّا يمارسه التلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها، ويكون هذا النوع من التقويم أصيلاً أو واقعياً؛ إذا قام التلاميذ بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلّم، وليست اختبارات تقليدية، وتتطلّب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة؛ وذلك بتحديد المحكّات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال[١].

إن التقويم الأصيل يمثّل مجموعة الإستراتيجيات المتّبعة لتطبيق المعارف والمهارات، وسلوكيات العمل؛ عن طريق أداء التلاميذ لمهمات ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى؛ تحفز التلاميذ وتستثير اهتمامهم لأدائها وإنجازها.

وثمة ما يميّز التقويم الأصيل عن أنواع أو أساليب التقويم الأخرى، لاسيّما وأنه مرتبط بأداء الأنشطة الحقيقية الواقعية من قبل التلاميذ، وتحت إشراف المعلمين، فهو يحدّد أدوار التلاميذ والمعلم، ويجعلها أكثر واقعية وفاعلية، كما يربط بين التعلّم والتقويم والتغذية الراجعة، في إطار النشاط الحقيقي الذي يمارسه التلاميذ، ويؤكّد كذلك على تقويم العمليات والمنتجات، بحيث يتمّ تقويم القدرات المعرفية والدافعية المختلفة، ويمكن تحديد أبرز سمات التقويم الأصيل وفوائده بالآتي[٢]:

١- التقويم الأصيل تكويني (بنائي)؛ لأنه مرتبط بعمليات التعلم، وليس بالنتيجة النهائية فحسب، بوصفه عملية مستمرة متضمنة في التعليم.

---

(١) صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ٢٠٠٤م، ص٣٤.

(٢) **انظر**:

- جابر عبد الحميد جابر: **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي للتوزيع والنشر، القاهرة ٢٠٠٦م، ص٨٠

- علي راشد: **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٥م، ص١٨٥

٢- يعكس الواقع الفعلي للتلميذ المعبّر عن أدائه.
٣- يعطي النظرة إلى التقويم اتّساعاً وعمقاً؛ فهو يستند إلى تشكيلة واسعة من مصادر المعلومات، ولا يقتصر فقط على الاختبارات المعيارية.
٤- يتّسم التقويم الأصيل بالواقعية والشمولية والاستمرارية والعلمية والتعاون.
٥- يسعى إلى تقويم جوانب عديدة لدى المتعلم، من حيث المعرفة، والفهم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، والدافعية، والمهارات العقلية العليا، في سياق الحياة الواقعية.
٦- ينقل المعلم من دور ملقن المعارف إلى دور المرشد، والموجه، والميسر للتعلم، والذي يضع مسؤولية التعلّم على عاتق التلميذ، ويكلّفه بالتعلم الذاتي، فهو الذي يلاحظ، ويكتشف، ويتقصّى، ويجرّب، ويستنتج، ويفكّر، ويقيّم أداءه... إلى غير ذلك.
٧- يهتمّ بالنواحي التشخيصية والعلاجية معاً، حيث يقتصر نشاط التقويم على تعرّف أو تعديل أو تغيير معين؛ للتغلّب على نواحي الضعف هذه ممّا يؤدّي إلى تحسين أداء التلميذ.
٨- هذا النوع من التقويم يشجّع المعلمين على ممارسة أكثر فاعلية، فهو يساعدهم على تحديد مستويات المتعلمين وقدراتهم، وعلى وضع خطة التعليم المناسبة لهم، وعلى تمييز الصعوبات والإمكانيات المتاحة.
٩- يجعل هذا النوع من التقويم المعلمين أكثر اندماجاً في عملية التقييم، كمصمّمين لها وكمقوّمين، بما يمكّنهم من التحقّق من خدمة أهداف المنهج التعليمي ذات القيمة.
١٠- يمنح هذا النوع من التقويم المعلمين فرصة تعرف تلاميذهم والكشف عنهم بشكل أفضل؛ ممّا يمكّنهم من مراعاة احتياجاتهم، ومقابلة قدراتهم الفردية بشكل صحيح.
١١- يفعّل دور الآباء ويجعله أكثر نشاطاً وفاعلية؛ لأنهم يجدون في التقويمات الأصيلة صورة واضحة عن تقدّم الطفل وإمكانياته الواعدة.
١٢- يمتاز التقويم الأصيل بأنه يركّز على النوعية والكيفية التي تمارس فيها هذه العملية، أكثر من التركيز على التقديرات الكمية والدرجات.

وهكذا، فالتقويم الأصيل لمهمات القراءة والكتابة، المتضمّنة في البرنامج التعليمي، ينبغي أن يتّبع إستراتيجيات تقويم أصيلة لهذه المهمات والأنشطة، بحيث تقدّم تغذية راجعة، ترتبط بتقدّم التلاميذ، كجزء مكمّل للمحتوى المقدّم لهم، وتعمل على تعديل الوقت استناداً إلى ذلك التقدّم، وتبعاً لتفاعل التلاميذ مع الأنشطة، ولقدراتهم المتفاوتة في القراءة والكتابة، وبما يتناسب مع ذكاءاتهم المتعددة، ومع السياق الطبيعي لتوظيف تلك القدرات؛ لأن الهدف الأساسي من تقويمات مهمات القراءة والكتابة الأصيلة "تقويم العديد من الأنماط المختلفة لقدرات القراءة والكتابة في السياقات التي تشبه - إلى حدّ بعيد - المواقف التي تستخدم فيها تلك القدرات"(١).

ويمكن تحديد أبرز إستراتيجيات التقويم الأصيل، المرتبطة بقدرات الذكاء المتعددة، والتي يمكن استخدامها في سياقات تقويم مهمات القراءة والكتابة وأنشطتها المختلفة، بالتكامل مع هذه الأنشطة، وبما يتناسب مع كلّ ذكاء من الذكاءات السبع الأساسية على النحو الآتي:

١ - إستراتيجيات التقويم اللغوي:

بما أن البرنامج التعليمي يهدف إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، ويستند إلى إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس، فإن مهمات التقويم الأصيلة هي الأبرز والأكثر شيوعاً؛ بحسب طبيعة البرنامج؛ ولذلك تقوم إستراتيجيات التقويم اللغوي على تقويم تقدّم التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة وتمثّل مواقفها؛ من خلال الممارسة العملية الواقعية لأنشطتها وتنفيذ مهمّاتها، في سياق استخدام اللغة الطبيعية شفوياً وكتابياً، ومن هذه المواقف:

- يستمع التلميذ إلى قصة ما أو يقرؤها، ثم ينسج قصة من تأليفه.
- يزور مكاناً، ثم يقدّم وصفاً معبّراً له.
- يقرأ قراءة جهرية صحيحة، على ضوء قراءة المعلم الأنموذجية.

---

(1) Valencia, Hiebert & Afllerbach (1994): **Authentic Reading Assessment, Practices and Possibilities**. Newark, Delaware: International Reading Association.P9

- يستمع التلميذ إلى قراءة زملائه، ويكتشف أخطاء النطق في القراءة الجهرية.

- يناقش الحلول، ويقوّمها؛ على ضوء الحلول المقترحة من قبل التلاميذ.

- يزور المكتبة، ثم يجمع المعلومات والفِكَر المرتبطة بالموضوع.

- يقرأ كتاباً، ثم يقدّم تقريراً شفوياً أو كتابياً.

- يكتب موضوعاً، ثم يلقيه على زملائه.

٢- إستراتيجيات التقويم المنطقي:

تعتمد إستراتيجيات التقويم المنطقي على توظيف القدرات العقلية المنطقية في تقويم مهارات القراءة والكتابة المكتسبة، في سياق الممارسة الفعلية لمهمّات حلّ المشكلات والاكتشاف، والمحاكمات العقلية المختلفة، والتعامل مع الأرقام، واستخدام المهارات العقلية العليا، كالتصنيف والترتيب والمقارنة وغيرها، وثمة مواقف كثيرة تستخدم فيها هذه الإستراتيجيات، منها:

- يلتمس مشكلة قرائية أو كتابية، ثم يضع لها فروضاً.

- يفكّر بالتوجيهات المقدّمة مليّاً، ثم يكتشف حلول المشكلات القرائية والكتابية.

- يتأمّل قضايا النصّ المقروء، ويقارنها؛ ليميّز العلاقات والفروق بينها.

- يقرأ النصّ، ثم يصنّف ويرتّب الفكر حسب نوعها.

- يحدّد بعض مفردات النصّ المقروء، ثم يصمّم لعبة كلمات متقاطعة.

- يفكّر في الأعداد الواردة في النصّ، ثم يحلّ مسألة حسابية.

- يتأمّل قضايا النصّ وفكره، ثم يعالجها ويقدّم لها نقداً منطقياً مبرّراً.

٣- إستراتيجيات التقويم المكاني:

إن اللغة العربية بما تشتمل عليه من معانٍ وصور ودلالات، تعدّ ميداناً خصباً لإطلاق الطاقات المكانية التصوّرية، عند ممارسة أنشطتها قراءة وكتابة، فالنصّ القرائي يمثّل بعداً تجريدياً يرسم في ذهن المتعلّم صوراً مختلفة، على ضوء معانيه وفكره ودلالاته الواقعية أحياناً والبلاغية أحياناً أخرى، كما أن

التعبير الكتابي تصوير وتعبير ذاتي يعزّز البعد التخيّلي للكاتب، يضاف إلى هذا ما تتطلّبه مواقف استخدام إستراتيجيات الذكاء المكاني، من توظيف القدرات التصوّرية، والرسم، والتلوين وغيرها، ومن هذه المواقف:

- يتخيّل المعاني والفكر المعروضة في النصّ ذهنياً، ثم يعبّر عنها بالرسم.
- يحدّد بعض الكلمات أو الفكر، ويصنع لها مخطّطاً أو خريطة مفاهيمية.
- يقرأ نصاً، ويرسم رموزاً تعبّر عن الأحداث، والأزمنة، والوقائع الواردة فيه.
- يتأمّل صورة بصرية، ثم يكتب تعليقاً حول المعاني التي تعبّر عنها.
- يشاهد عرضاً بصرياً، ثم يقدّم وصفاً شفوياً أو كتابياً له.
- يتأمّل الصور والنماذج البصرية، ويقوّم إجاباته على ضوئها.
- يصنّف الفكر والمعاني، ويستخدم الألوان للتمييز بينها.

٤ - إستراتيجيات التقويم الحركي:

تعدّ أنشطة اللغة العربية ومهمّاتها أنشطة أدائية، تعتمد على الحركة في كثير من جوانبها، كأنشطة القراءة الحركية التعبيرية، وأنشطة التواصل الشفوي والكتابي وغيرها؛ لذلك يمكن استخدام إستراتيجيات التقويم الحركي في سياق ممارسة أنشطة القراءة الجهرية وتمثيل المعاني والانفعالات، والمواقف الحركية المنبثقة عن إستراتيجيات التعليم الحركية، كالتمثيل وخرائط الجسم وغيرها، ولعلّ من أبرز مواقف التقويم الأصيل لمهمّات القراءة والكتابة ما يأتي:

- يفكّر في المعاني والمفردات المعروضة، ثم يبتكر لها حركات إبداعية يعبّر عنها بيديه.
- يقرأ نصّاً، ثم يمثّل معانيه؛ عن طريق حركات اليدين، وتعبيرات الوجه.
- يتأمّل الحقائق المحدّدة في النص، ثم يلتمس جوانبها في جسمه أو في الأشياء من حوله.
- يقرأ نصّاً مسرحياً، ثم يمثّل دوراً يختاره أمام زملائه.
- يستمع إلى القراءة، ثم ينقر بيديه عند الحركات، أو الوقفات.

- يعبّر بحركات جسمه، عن بعض الدلالات اللغوية، كعلامات الترقيم، وحروف العطف.

- يتقمّص دور شخصية في النصّ، ويقلّد حركاتها وأفعالها.

٥ - إستراتيجيات التقويم الموسيقي:

إن مواقف القراءة والكتابة الأصيلة، تنبثق من تطبيق إستراتيجيات الذكاء الموسيقي وممارسة أنشطتها المختلفة الصفية واللاصفية، كما تحدّد قدرة التلاميذ على التعامل معها؛ من خلال الإحساس بموسيقى النصّ وجرس الكلمات، والقراءة التنغيمية، وغيرها، ومن مواقفها:

- يقرأ نصّاً، وينغّم بصوته بعض ألفاظه ومعانيه.

- يقرأ مع زملائه قراءة كورالية، ويراعي الانسجام معهم أثناء القراءة.

- يزور المكتبة، ثم يجمع الأشعار، ويغنيها أمام زملائه.

- يتأمّل موضوعاً، ثم يجمع الاسطوانات والأغاني التي تعبّر عنه، وترتبط به.

- يحوّل الفكر إلى أغنية، ويصنع لها إيقاعات ونغمات تناسبها.

- يتأمّل الألفاظ والمعاني، ويحدّد التقابل الصوتي، ويتذوّق موسيقاه.

٦ - إستراتيجيات التقويم الاجتماعي:

السياق اللغوي هو سياق تفاعلي تواصلي بطبيعته؛ لذلك فإن إستراتيجيات التقويم الاجتماعي، تعكس هذا السياق في مواقف التواصل الطبيعي عند ممارسة أنشطة القراءة والكتابة، كالمناقشة والتعاون وتمثيل الأدوار والكتابة التفاعلية وغيرها، ومن هذه المواقف:

- يكتب موضوعاً، ثم يتبادل مع زميله الكتابة، لتقويمها وتصحيح أخطائها.

- يفكّر في المعاني المتضمّنة في النصّ، ثم يناقش زملاءه فيها.

- يتعرّف دوره في المجموعة، ثم يتعاون مع زملائه في إنجاز المهمة القرائية أو الكتابية.

- يقرأ كتاباً أو نصّاً، ثم يشارك زميله في تلخيصه، أو استخلاص فكره.
- يفكّر في مشكلة قرائية أو كتابية، ثم يشارك زملاءه في حلّها.
- يفكّر في معاني النصّ، ثم يتعاون مع زملائه، في تحويله إلى نصّ مسرحي.

٧- **إستراتيجيات التقويم الشخصي:**

تتيح ممارسة أنشطة القراءة والكتابة المجال لإبراز القدرات الشخصية الفردية، من خلال التأمّل والتقويم الذاتي، وأنشطة الكتابة الفردية وغيرها، ومن المواقف الأصيلة التي تناسب إستراتيجيات التقويم الشخصي ما يأتي:

- يقرأ نصّاً، ويمنح نفسه فترة لتأمّل معانيه وفكره.
- يتأمّل الأدوار المعروضة عليه في النص، ثم يختار دوراً منها لتمثيله.
- يزور المكتبة، ثم يكتب موضوعاً أو تقريراً بأسلوبه الخاصّ.
- يتأمّل الفكر والمعاني، ويربطها بخبراته السابقة.
- يختار موضوعاً، أو قضية للتعبير عنها، ويحدّد أهدافه، وفكره قبل الكتابة فيه.
- يراجع قراءته، أو كتابته، ثم يصحّح أخطاءه فيها بنفسه.

٧ إستراتيجيات التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

تقترح إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، الاستناد إلى أنواع أخرى للتقويم البديل، وبشكل خاصّ ما يرتبط بقدرات الذكاءين الشخصي والاجتماعي؛ من خلال ما عُرف في الآونة الأخيرة بــ"التقويم الذاتي، وتقويم الأقران (الأتراب)"؛ لأن استمرارية التعلّم واكتساب مهارات التعلّم الذاتي والتواصل المستقبلي، يعتمد على هذه القدرات بصورة أساسية، كما أن تأثير هذه القدرات كبير في عمليتي التعليم والتعلّم، فالمشاركة النشطة للمتعلم وتقويمه لأدائه الذاتي أو تقويم أقرانه له؛ تبعاً للاتجاهات المعاصرة في التقويم، لم تعد جزءاً أساسياً من عملية التعليم فحسب، بل وأصبح تصميم التعليم والتقويم يتمّ بشكل تكاملي كنشاط واحد.

إن البرنامج التعليمي الذي يراعي هذه الجوانب من التقويم، ويسعى إلى تمثّل التلاميذ لمعايير الأداء وتحقّق الأهداف المنشودة، تنعكس فاعليته على شخصية التلميذ وكفاءته كمخرجات ونواتج وخبرات تستمرّ معه في حياته، "فالتلاميذ حين تزداد مسؤوليتهم في تقويم عملهم، وتقويم كل منهم لعمل زميله، يبدؤون بتمثّل معايير الأداء، ويطبقونها في الجهود المستقبلية، ومع تزايد الاستقلال الذاتي ينمو الإحساس بملكية الفرد لتعلّمه ولنموّه"[١].

١ - إستراتيجية التقويم الذاتي Self- assessment Strategy

يشير مفهوم التقويم الذاتي لأنشطة القراءة والكتابة، إلى ممارسة التلميذ الفعالة لهذه الأنشطة، وسعيه الدؤوب والجادّ لتحقيق أهداف واضحة ومحدّدة؛ في سبيل تنمية مهاراته في القراءة والكتابة.

وهذا النوع من التقويم يزيد من دافعية التلميذ وثقته بنفسه عند ممارسة هذه الأنشطة، فتنعكس على مهاراته نموّاً وتحسّناً، وتعزّز ميوله واتجاهاته نحو التعلّم الذاتي؛ حيث يقوم بتأمّل ومراجعة ما قام به من أنشطة ذاتياً، على ضوء قدراته الفردية، ودون ضغوط أو مؤثرات خارجية، على أن دور المعلم ينبغي أن يكون حاضراً في توجيه هذا التقويم، وتقديم الملاحظات والتعليقات، التي تعزّز عمل التلميذ الفردي، وتوضيح خطوات التقويم التالية، وتشجيعه على إعادة النظر في تقويمه، وفيما استخدم من أساليب، دون لوم أو اعتراض؛ وبذلك يكون المعلم ميسّراً للتعلّم، وموجّهاً لاستخدام التقويم الذاتي بصورة هادفة[٢].

وتعدّ أنشطة القراءة والكتابة، مجالاً واسعاً لتوظيف التقويم الذاتي في القراءة الفردية، وفي الأعمال الكتابية التي تقوم على تحديد الأهداف والمراجعة الذاتية والنقد على ضوء معايير الأداء القرائي والكتابي، ويمكن إجراء التقويم الذاتي من خلال الأنشطة الآتية:

- أن يقوم المتعلم بملاحظة الأخطاء والصعوبات التي يواجهها بصورة ذاتية، عند أدائه لمهمات القراءة والكتابة المنوطة به، وقد يتمّ مناقشة

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص١٧٣

(٢) صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ٢٠٠٤م، ص٢١١

الملاحظات وتقديم شرح لها بمشاركة المعلم، ثم تحديد إجراءات التغلب على الصعوبات، وتصحيح الأخطاء الواردة في قراءته أو كتابته.

- أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوّموا أخطاءهم في القراءة الجهرية، عقب الانتهاء من كلّ جملة قرؤوها، بحيث يتوقّف التلميذ ويتأمّل قراءته للجملة؛ لاكتشاف الخطأ وتصويبه ذاتياً، مع تقديم المساعدة له عند اللزوم، وكذلك الأمر في الكتابة، حيث يعيد التلميذ قراءة ما كتب ومراجعته لتصحيح أخطائه - إن وجدت - في مرحلة مراجعة الكتابة.
- أن يوزّع المعلم على التلاميذ "بطاقة تقويم ذاتي"، تتضمّن تقويم جوانب الأداء وفق معايير يحدّدها المعلم على ضوء مهارات القراءة المراد تنميتها، كما في مهارات القراءة الجهرية، المرتبطة بنطق الأصوات والكلمات والجمل والقراءة التعبيرية.

يبيّن المعلم للتلميذ طريقة استخدام البطاقة، بعد أن ينتهي من قراءة النصّ أو الفقرة، بحيث يُعيد التلميذ التفكير فيما قرأ ويقوم بالانعكاس الذاتي حوله، ويحكم على أدائه فردياً من حيث درجة تحقّقه أو تطبيقه للمعايير المقدّمة في بطاقة التقويم الذاتي، ويمكن أن يعمّم المعلم الفائدة ويوسّع دائرة التقويم ويضمن جودته من خلال مناقشة تقويم التلميذ لنفسه مع زملائه، ويوضّح الجدول التالي مثالاً لاستمارة تقويم ذاتي لأداء التلميذ في القراءة الجهرية:

الجدول (٣) نموذج لاستمارة تقويم ذاتي للأداء في القراءة الجهرية

ما مدى جودة قراءتي الجهرية؟	نعم	أحياناً	لا
نطقت الأصوات من مخارجها الصحيحة.			
نطقت الجمل والتراكيب في وحدات تامة.			
نطقت كلمات النصّ دون إبدال حرف أو كلمة.			
نطقت كلمات النص دون حذف حرف أو كلمة.			
عبّرت عن المعنى والانفعالات أثناء قراءتي.			
وقفت عند اكتمال معنى الجملة بما يناسبها.			
ضبطت الكلمات ضبطاً صحيحاً عند النطق بها.			
قرأت النصّ بسرعة مناسبة دون إبطاء أو استعجال.			

- أن يوزّع المعلم على التلاميذ "استمارة تقويم ذاتي"، تتضمّن تقييم مهارات الكتابة التي تمّ تدريب التلاميذ عليها؛ لأن انعكاساتهم الذاتية حول ما يكتبون تسهم في تعميق تفكيرهم وتنمية المهارات اللغوية لديهم، ويمكن أن تتناول مثل هذه الاستمارات التخطيط وتحديد الأهداف في مرحلة ما قبل الكتابة، وقد يمتدّ التقويم الذاتي ليشمل جميع عمليات الكتابة التي يقوم بها التلميذ في المراحل الأخرى، في كتابة النسخة الأولى، وفي المراجعة والتصحيح، وفي الكتابة النهائية.

وقد يكون التقويم للمهارات العامة المرتبطة بالكتابة، أو المهارات النوعية الخاصة بمجال من مجالات الكتابة، كمجال القصة أو الوصف أو التلخيص... والجدول التالي يبيّن نموذجاً لاستمارة تقويم ذاتي في مجال كتابة الوصف وفق مراحل عمليات الكتابة:

الجدول (٤) نموذج لاستمارة تقويم ذاتي للأداء الكتابي

ما مدى جودة كتابتي للوصف؟	نعم	نوعاً ما	لا
حدّدت موضوع الوصف جيداً قبل الكتابة.			
وضعت مخطّطاً لعناصر الوصف.			
جمعت فِكَراً وعبارات مناسبة لموضوع الوصف.			
كتبت مسوّدة الموضوع مراعياً الفِكَر والعناصر السابقة للوصف.			
أبرزت جوانب القوة والضعف في الموصوف.			
عرضت مشاهد الوصف بتسلسل منطقي سليم.			
استخدمت تعبيرات جميلة في التعبير عن الموصوف.			
عبّرت عن مشاعري تجاه الموصوف.			
راجعت كتابتي وصحّحت أخطائي النحوية والإملائية.			
اهتممت بخطّي وحسنته في كتابتي النهائية.			
راعيت الهوامش وتركت مسافة في بداية كلّ فقرة.			
استخدمت علامات الترقيم في مكانها الصحيح.			

٢ - إستراتيجية تقويم الزميل (الأقران) Peers- assessment Strategy

يمثّل تقويم الأقران جزءاً من عملية التواصل الاجتماعي بصفة عامة، فكثير من المهارات والأداءات يتمّ تعلّمها واكتسابها بصورة غير مباشرة (نظامية) خلال عملية التواصل، ويلعب تقويم الأقران دوراً مهماً في ترسيخها واكتسابها، وهذا النوع من التقويم (غير الرسمي) يصاحب ما يعرف بالمنهج "الخفي"، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها؛ عند ممارسة التلميذ للأنشطة التفاعلية التواصلية، فعندما يخطئ في سلوك أو أداء فإنه يتلّقى تقويماً من أقرانه - لفظياً أو غير لفظيّ- يصحّح هذا الخطأ ويقوّمه في المرات اللاحقة.

ويبقى هذا النوع من التقويم خارج سيطرة المعلم في كثير من الأحيان، ولكن يمكن تحويله والاستفادة منه بشكل رسميّ نظامي؛ عن طريق توظيفه في تقويم مهارات القراءة والكتابة منهجياً، وعلى ضوء معايير صحيحة للحكم على جودة المنتج؛ حيث يطّلع التلميذ على قراءة زميله أو كتابته، ثم يقوم بنقدها، أو يشرح الطريقة الصحيحة لتنفيذها، ويقوم بمناقشة قرينه في أخطائه ويبادله الرأي حولها؛ وصولاً إلى تصحيحها بشكل جيد، على أن تتمّ هذه العملية تحت مراقبة المعلم وتوجيهه، واستناداً إلى معايير علمية صحيحة للحكم على الأداء.

ولمّا كانت الأنشطة مرتبطة بمهارات القراءة والكتابة، فإن هذا التقويم يعتمد على تقويم أداء التلميذ في تنفيذ هذه الأنشطة، وإشراك الأقران في تقويمها واكتساب مهاراتها، ويمكن إجراء تقويم الأقران من خلال الأنشطة الآتية:

- يقوم التلاميذ بمراقبة أداء التلميذ في القراءة الجهرية، وتقويم أخطائه بعد مناقشتها وتفسيرها بمشاركة المعلم؛ وفق المعايير التي يحدّدها ويطلب منهم نقد قراءة زميلهم على ضوئها.
- يجعل المعلم من تنفيذ الأنشطة الصفية ميداناً لتقويم الأقران، وتفعيلاً للتعلّم النشط وتقديم التغذية الراجعة؛ وذلك من خلال تنفيذ أنشطة الذكاء المختلفة، كالرسم والتمثيل والغناء والتعاون وما شابه ذلك، بحيث يراقب التلاميذ تنفيذ الأنشطة ويلاحظون جوانب الأداء، ثم يحكمون عليه ويبدون آراءهم فيه؛ وصولاً إلى الأداء الأمثل لها.

- تفعيل دور تقويم الأقران في اكتساب مهارات الكتابة العامة والخاصة، وكذلك اتّباع عمليات الكتابة ومراحلها وتنفيذها بصورة جيدة، حيث يطّلع كلّ تلميذ على كتابة قرينه؛ فيقرؤها بعناية، ثم يحكم على جودتها واتّباع خطواتها استناداً إلى معايير تقويم الأداء التي يحدّدها المعلم، فيقوم بمناقشة زميله في أخطائه الكتابية وفي مضمون ما كتب، ويقدّم له مقترحاته وتبريراته، ويتضمّن هذا الإجراء تغذية راجعة للتلميذ، الذي يسعى بدوره في المهمّات اللاحقة إلى تحقيق شروط المواءمة والملاءمة، والاتّساق مع المعايير المناسبة؛ لأنه يدرك أن زميله سيطّلع على كتابته وينقدها، ويمكن للمعلم تحويل استمارة التقويم الذاتي السابقة، إلى "استمارة تقويم الأقران"؛ لاستخدامها في الحكم على تقويم الزميل بصورة معيارية.

٧ إستراتيجية تقويم ملفات الإنجاز Portfolios

يعرّف ملفّ الإنجاز (الأعمال) بأنه "تجميع مركّز وهادف لأعمال الطالب، يبيّن جهوده، وتقدّمه، وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة، ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء محتوى الملفّ، ومراشد هذا الانتقاء، ومحكّات الحكم على نوعية الأعمال، وأدلّة على انعكاسات الطالب أو تأمّلاته الذاتية في هذه الأعمال"[١].

ويمثّل ملف الإنجاز جمعاً تراكمياً لأعمال التلميذ خلال البرنامج التعليمي الذي يخضع له، وتوثيقاً لموضوعاته وفِكَره والمهارات التي تدرّب عليها في مجال دراسي معين خلال العام الدراسي؛ لهذا فهو جمع نسقي أو نظامي لأعمال التلميذ خلال فترة من الزمن، ولا تقتصر محتويات هذا الملفّ على النواتج التي يمكن عرضها على الورق، فقد تضمّ شرائط صوتية مسجّلة، وشرائط فيديو، أو أشياء صنعها الطالب[٢].

---

(١) صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ٢٠٠٤م، ص١٧٦

(٢) جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٢٠٠٦م، ص٨٩

ويكمن الهدف من هذه الملفات في أن يقوم المعلم بتقويم أداء تلاميذه للمهام، وتقدّمهم في المهارات التي تدرّبوا عليها بطريقة جديدة، تعتمد على المراقبة والمراجعة المستمرة خلال فترة من الزمن قد تطول أو تقصر، فيقف المعلم على مستواهم الخِبَري ومستوى تعلّمهم، كما تتيح هذه الملفات الفرصة للتلميذ للمشاركة في عملية التقويم الذاتي؛ لأنه يقوم بجمع وتنظيم أعماله القرائية والكتابية، فقد ينتقي أفضل أعماله وأداءاته للمهمات، ويضعها في ملف الإنجاز الخاص به.

ويقتضي تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة، استخدام تشكيلة واسعة من الأنشطة التعليمية في القراءة والكتابة؛ لذلك فإن ملفات الإنجاز ينبغي أن تجمع بين طيّاتها توثيقاً للأنشطة والمهمّات التي قام بها التلميذ، وأنجزها بطلب من المعلم، أو من تلقاء نفسه في حافظة، وبعد أسبوعين أو أكثر، من التدريب على مهارات القراءة والكتابة، يقوم التلاميذ باختيار أفضل أعمالهم ووضعها في هذه الحافظة، ويأتي دور المعلم بعد ذلك؛ من خلال تقويم أدائهم القرائي أو الكتابي على ضوء الأعمال المختارة، ومن المحتويات التي يمكن أن تشتمل عليها ملفات الإنجاز المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة ما يأتي:

- عينات من كتابات التلميذ، أو أفضل هذه الكتابات التي قام بإنجازها وفق مدخل عمليات الكتابة التفاعلي، بعد أن مرّت الكتابة بمراحل عديدة وصولاً إلى المنتج النهائي، المتمثّل في كتابة قصة أو وصف أو تلخيص، فتوضع في ملفّ إنجازه، ويتمّ العودة إليها لمقارنتها مع كتابته الحالية، وملاحظة تقدّمه ونموّ مهاراته بمرور الوقت.
- المواد التي استخدمها في أنشطته القرائية والكتابية، والمصادر التي رجع إليها عند البحث عن معلومات وفِكَر تتعلّق بموضوعات القراءة أو الموضوعات التي كتب فيها، كالكتب التي حصل عليها من المنزل، أو من خلال زيارته للمكتبة، أو استخدام القواميس والمعاجم المختلفة لتعرّف معاني الكلمات، وغير ذلك من المصادر المختلفة التي وظّفها في تعلّمه، كالأسطوانات التسجيلية، و أقراص الحاسوب، والصحف، والشفافيات، و...

- استمارات التقويم الذاتي، التي تعقب كلّ درس، وتشتمل على جوانب التعلّم وأوجه الفائدة التي اكتسبها من التعلم، ورأيه الشخصي فيما تعلّم، وكذلك بطاقات التقويم الذاتي لمهارات القراءة، واستمارات تقويم مهارات الكتابة ومجالاتها؛ بهدف الرجوع إليها لتكريس مهارات التقويم الذاتي لدى التلميذ، ومراعاة ميوله واهتماماته، وتعرّف جوانب اهتمامه، وتلافي نقاط الضعف جوانب التعلّم المقدّمة له.
- أوراق العمل وبطاقات التدريب والتقويم المقدّمة في سياق تنفيذ أنشطة الذكاء المتعددة، التي تشتمل على آلية التدريب على مهارات القراءة والكتابة، والأسئلة الموجّهة في هذا التدريب.
- المشروعات التي قام بها التلميذ فردياً أو جماعياً في سياق تعلّم دروس القراءة والكتابة، ككتابة التقارير، أو وصف المشاهد، أو تلخيص كتاب أو نصّ بعد قراءته وفهمه، وكعمل صحيفة حائط، أو تنظيم مجلة للفصل تجمع أبرز أعمال التلاميذ وكتاباتهم، وتساعد مثل هذه الأعمال على توثيق الأنشطة الفردية والجماعية، وتعرّف تقدّمهم في الإعداد للمشروعات وتصميمها، إضافة إلى مستوى نموّ مهاراتهم في القراءة والكتابة.
- المواد السمعية والبصرية، المرتبطة ببعض الأنشطة التي يمارسها التلاميذ، كأنشطة الذكاء الموسيقى، وما تحتاجه من تسجيلات صوتية أو بصرية (ثابتة ومتحركة)، لمواقف القراءة والخطابة والتمثيل والعزف وغيرها، ممّا يساعد التلاميذ على تعرّف تقدّمهم في ممارستها، وللعودة إليها عند اللزوم للاستعانة والفائدة.
- درجات التلاميذ وتقديراتهم المختلفة عبر مراحل تنفيذ البرنامج التعليمي المرتبط بتعليم القراءة والكتابة؛ لأن الهدف الرئيس من ملفات الإنجاز مراقبة تقدّم التلاميذ ونموّ مهاراتهم، فيتزوّد هذه التقديرات المعلم بصورة واضحة عن أداء تلاميذه، وما ينبغي عمله لتحسين وتطوير هذا الأداء على ضوء المعايير التي حدّدها في تعليم القراءة والكتابة.

وخلاصة القول أن هناك إستراتيجيات كثيرة يمكن توظيفها في تقويم تعلّم التلاميذ واكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة، بشكل غير تقليدي، وبعيداً

عن اختبارات الورقة والقلم، شريطة أن يلمّ المعلم بخصائص وآليات تطبيق هذه الإستراتيجيات في التقويم، وأن يراعي الخصائص الفنية المختلفة لكلّ منها، فيجعل منها نسقاً فاعلاً في تطوير عملية التعلّم وإثرائها؛ فتتّسع دائرة التقويم لتشتمل على التعلّم والتعليم والتقويم بآن واحد.

ثالثاً - التقويم النهائي:

يرتبط التقويم النهائي بأي مهمّة يتمّ إنجازها في التعلّم على المدى القريب والبعيد، فهذه المرحلة من التقويم تتمّ عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي كتقويم نهائي لفاعلية البرنامج ومدى نموّ المهارات العامة والخاصة المستهدفة منه، وتتمّ كذلك عقب الانتهاء من تنفيذ مهمّات القراءة والكتابة التي يكلّف بها التلاميذ، كما أنها تتمّ عقب كلّ درس يتمّ تنفيذه صفياً، للوقوف على مدى تحقّق الأهداف والمهارات الإجرائية التي يسعى الدرس إلى تحقيقها.

ويتضمّن هذا التقويم أساليب متعددة لتقويم المهارات ومعرفة تقدّم التلاميذ فيها، كتطبيق أساليب التقويم القبلي المستندة إلى ملاحظة أداء التلاميذ في القراءة الجهرية، واختبارات الفهم في القراءة الصامتة، وكذلك تطبيق اختبارات الكتابة، ومقاييس التفضيلات المرتبطة بالذكاءات، ومقاييس الميول نحو القراءة والكتابة؛ بهدف تعرّف فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة المستهدفة، وفي تنمية الميول نحوهما.

ومن أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في دروس البرنامج، كتقويم نهائي لمهارات الدرس "بطاقات التقويم"، التي يقوم التلاميذ بالإجابة عنها فردياً أو جماعياً بعد الانتهاء من الدرس؛ بحيث تقيس مدى تحقّق الأهداف التي تمّت معالجتها في الدرس.

إضافة إلى أساليب أخرى ترتبط بالأنشطة، وتقويم تنفيذ التلميذ لها وللأداء المصاحب عند الرسم والتخطيط أو التمثيل أو العزف والغناء وغيرها، كجزء من التقويم الأصيل الذي سبق تناول بعض أساليبه.

المراجع العربية والأجنبية

١- أحمد إبراهيم قنديل: **أسس طرق التدريس**، دار الكتب، القاهرة ١٩٩٥م
٢- أحمد أوزي: من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل، مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، **مجلـــة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد١٣، ديسمبر٢٠٠٢م
٣- أسماء عبد الرحمن فهمي: فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد١٨، نوفمبر٢٠٠٢م
٤- ثريا محجوب محمود: برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٢، ديسمبر ٢٠٠٠م
٥- جابر عبد الحميد جابر: **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي للتوزيع والنشر، القاهرة ٢٠٠٦م
٦- .... **الذكاءات المتعددة و الفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، القاهرة٢٠٠٣م
٧- .... **سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم**، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٩٩م
٨- .... **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٩٦م
٩- حاتم حسين البصيص: فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٢٠٠٧م
١٠-حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة ٢٠٠١م
١١-............ تطوّر مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨١م
١٢-............ **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٠م

١٣-.............، وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٣م

١٤-حسني عبد الباري عصر: **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ٢٠٠٥م

١٥-................ **الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ٢٠٠٥م

١٦-................ **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية ١٩٩٧م

١٧-خلف الديب عثمان: فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة الغربية على تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر ٢٠٠٣م

١٨-خليل إبراهيم شبر: فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظّم متقدّم في تعلّم مادة العلوم، **المجلة التربوية**، المجلد ١١، العدد ٤٤، ١٩٩٧م

١٩-.............، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبو زيد: **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٦م

٢٠-راتب عاشور ومحمد المقدادي: **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ٢٠٠٥م

٢١-رحاب زناتي عبد الله: فعالية برنامج في التمكّن من بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس٢٠٠٥م

٢٢-ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف: **طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٥م

٢٣-رشدي أحمد طعيمة: **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠م

٢٤-..............: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها**، وتقويمها، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م

٢٥-..............: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها**، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، الطبعة الأولى ١٩٩٨م

٢٦-...............، ومحمد الشعيبي: **تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوّع**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٦م

٢٧-رنا قوشحة: دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية والعلمية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٢٠٠٣م

٢٨-زايد بن عجير الحارثي: **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات**، كلية التربية، جامعة أم القرى ١٩٩٢م
٢٩-زكريا إسماعيل: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٥م
٣٠-زكريا الشربيني، ويسرية صادق: **أطفال عند القمة، الموهبة والتفوّق العقلي والإبداع**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٢م
٣١-زيد الهويدي: **مهارات التدريس الفعال**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ٢٠٠٢م
٣٢-سامي عياد حنا، وحسين الناصر: **كيف أعلّم القراءة للمبتدئين؟** دار الحكمة للنشر، البحرين١٩٩٣م
٣٣-سعد الرشيدي، وسمير صلاح: **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت ١٩٩٩م
٣٤-سلمان خلف الله: **المرشد في التدريس**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن٢٠٠٢م
٣٥-سميح أبو مغلي: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٩٩م
٣٦-سهيلة محسن الفتلاوي: **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٤م
٣٧-السيد محمد أبو هاشم: **سيكولوجية المهارات**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ٢٠٠٢م
٣٨-صالح هندي، وهشام عليان: **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٦، ١٩٩٥م
٣٩-صديق القنوجي: **أبجد العلوم**، تحقيق: عبد الجبار ذكّار، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٧٨م
٤٠-صلاح الدين محمود علام: **التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٤م
٤١-.................. **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٢م
٤٢-طلعت منصور، وأنور الشرقاوي، وعادل عزّ الدين، وفاروق أبو عوف: **أسس علم النفس العام**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢م
٤٣-طه الدليمي، وسعاد الوائلي: **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن ٢٠٠٣م
٤٤-عبد الرحمن حسن الإبراهيم: الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها، **دراسات في المناهج الدراسية**، المجلد التاسع عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ١٩٨٧م.
٤٥-عبد الرحمن عبد الهاشمي: **التعبير فلسفته واقعه، تدريسه وأساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن ٢٠٠٥م
٤٦-عبد العليم إبراهيم: **الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ط١٧، ٢٠٠٢م

٤٧-عبد الفتاح أحمد أبو زايدة: **الكتابة والإبداع**، الدار الأندلسية للطباعة والنشر، طرابلس ١٩٩٢م

٤٨-عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٩٩م

٤٩-عبد الله عبد الرحمن الكندري: **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**، **مؤسسة الكويت للتقدم العلمي**، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت ١٩٩٥م

٥٠-عبد الله عقيل: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٧م

٥١-عبد الله علي مصطفى: **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن٢٠٠٢م

٥٢-عبد المنعم أحمد الدردير: **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، عالم الكتب، القاهرة ٢٠٠٤م

٥٣-عبير العموري: ألعاب القراءة، وزارة التربية، عمان، الأردن، **مجلة رسالة المعلم**، العدد الثاني، المجلد التاسع والعشرون، نيسان ١٩٨٨م

٥٣- عزو عفانة، ونائلة الخزندار: **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة**، آفاق للنشر والتوزيع، غزة٢٠٠٤م

٥٤-علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ٢٠٠٢م

٥٥-............ **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٧م

٥٦-علي راشد: **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي لنشر والتوزيع، والقاهرة ٢٠٠٥م.

٥٧-علي السيد خضر، ومحمد محروس الشناوي: الميول المهنية والتخصّص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية والجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد الأول، ١٩٩٣م

٥٨-فايزة السيد عوض: مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، العدد١٦، أغسطس٢٠٠٢م

٥٩-.............. **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م

٦٠-فتحي يونس: **إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، كلية التربية،جامعة عين شمس٢٠٠١م

٦١-........... إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة٢٠٠٠م

٦٢-............ **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)**، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٧م

٦٣-............، ومحمود الناقة، ورشدي طعيمة: **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، سعد سمك للطباعة، القاهرة ١٩٩٦م، ج١

٦٤-فهد عبد العزيز الدخيل: برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، واكتسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود ٢٠٠٢م

٦٥-فهيم مصطفى: **أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة٢٠٠٠م

٦٦-كي آن رينتجر، وآندرياس كراب، وسوزان هايدي: **الميول ودورها في التعلّم والنموّ**، ترجمة: نصرة محمد جلجل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ٢٠٠٥م

٦٧-مارزانو، بيكرنج، أريدوندو، بلاكبورن، برانت، موفت: **أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل الدراسي**، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، وصفاء الأعسر، ونادية شريف، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٩٩

٦٨-محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت٧٢١): **مختار الصحاح**، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان – ناشرون، بيروت ١٩٩٥م، ج١

٦٩-محمد بن منظور (ت٧١١): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت (د.ت)، ط١، ج٥

٧٠-محمد السيد علي: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠م

٧١-محمد النجار، وسعد عبد العزيز مصلوح، وأحمد إبراهيم الهواري: **الكتابة العربية مهاراتها وفنونها**، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت ٢٠٠١م

٧٢-محمد فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٨م

٧٣-................ **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٣م

٧٤-محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته**، دار القلم، ج٢، ط٤، الكويت١٩٨٤

٧٥-..................... **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٨م

٧٦-محمد عبد الرؤوف المناوي: **التوقيف على مهمّات التعاريف**، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر ببيروت، ودار الفكر بدمشق ١٩٨٩م
٧٧-محمد عبد الهادي حسين: **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن٢٠٠٣م
٧٨-................. **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٣م
٧٩-................. **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ٢٠٠٥م
٨٠-................. مدرسة الذكاءات المتعددة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات٢٠٠٥م
٨١-محمد لطفي محمد جاد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٥م
٨٢-محمود أحمد السيد: **في طرائق تدريس اللغة العربية**، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٦م
٨٣-محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ: **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، القاهرة، ج١، ٢٠٠٢م
٨٤-محمود عبد الكريم: تنمية بعض الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسّن الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا٢٠٠٥م
٨٥-مصطفى إسماعيل موسى، ومحسن محمود عبد رب النبي: أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، عدد أكتوبر١٩٩٣م
٨٦-مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٥م
٨٧-ملكة حسين صابر: أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد٢٢، مايو ٢٠٠٣م
٨٨-نبيل عبد الهادي، وعبد العزيز أبو حشيش، وخالد عبد الكريم بسندي: **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن٢٠٠٣م
٨٩-هاورد غاردنر: **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٥م
٩٠-وزارة التربية والتعليم: **المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد الأول، ٢٠٠٣م
٩١-وزارة التربية: **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**، المجلد الثاني، ٢٠٠٧م
٩٢-وليد جابر: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٩١م.

93- Abou- Hatab, Fouad (2000): Personal Intelligence: The Meeting Point of Inward and Outward , **Arab Psychologist**, Vol.1, No.1, Pp1-17

94- Ainley, Mary; Hillmana, Kylie; Hidi, Suzanne (2002): Gender and Interest Processes in Response to Literary Texts: Situational and Individual Interest**, Learning and Instruction**, Vol.12, Issue.4, Pp 411-428

95- Armstrong, Thomas (2000): **Multiple Intelligences in The classroom**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

96- ………………..…. (2003): The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the Words Come Alive, ASCD, Alexandria, Virginia USA, P14Thomas Armstrong (2000): Multiple Intelligences in The Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

97- Ashmore, R.A. (2001): **Promoting The Gift of Literacy: 101 Lesson Plans for Oral and Written language**, Boston: Allyn & Bacon.

98- Boekaerts, Monique; Boscolo, Pietro (2002): Interest in learning, learning to be interested, **Learning and Instruction**, Vol l2, Issue4, Pp 375-382

99- Brand, Susan L; Donato, Jeanne M (2001): **Storytelling in Emergent Literacy: Fostering Multiple Intelligences**, A division of Thomson Learning, Inc

100- Bratcher, Suzzane; Ryan, Linda (2004): **Evaluating Children’s Writing, A Handbook of Grading Choices for Classroom Teachers**, Lawrence Erlbaum Associates, 2edition

101- Bray, Gayle. B; Barron, Sheila (2004): Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability, **Educational Assessme**nt, Vol.9, No.3&4, Pp107-128

102- Bruning, Roger; Horn, Christy (2000): Developing Motivation to Write**, Educational Psychologist** Vol.35, No.1, Pp25–37

103- Campbell, Linda; Campbell, Bruce; & Dickinson, Dee (2003): **Teaching and Learning Through Multiple Intelligences**, 3rd edition, Allyn & Bacon/Pearson Education.

104- Carlin-Menter, Shanon M (2006): Teaching The Writing Process Through Multimedia Authorship, PhD Dissertation, The State University of New York at Buffalo.

105- Cohen, Andrew. D (1990): **Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers**, New York, Newbury House Publishers

106- Dai, David Yun; Sternberg, Robert J (2004): **Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

107- Dawid, Doloretta (2004): A Whole Language Approach for Foreign Language Writing Using Computers, Ph. Dissertation, State University of New York at Stony Brook.

108- Donahue, P. L; Finnegan, R. J; Lutkus, A. D; Allen, N. L; & Campbell, J. R (2001): National Center for Education Statistics. **The Nation’s Report Card: Fourth-Grade Reading 2000,** U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, April 2001– 499

109- Gardner, Howard (1993): Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books

110- Wigfield, Allan; Guthrie, John T (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading, **Journal of Educational Psychology**, Vol.89, No.3, Pp420-432

111- Guthrie, John. T; Wigfield, Allan (1999): How Motivation Fits Into a Science of Reading, **Scientific Studies of Reading**, Vol.3, No.3, Pp199-205.

112- Hidi, Suzanne (1990): Interest and Its Contribution as A Mental Resource for Learning, **Review of Educational Research**, Vol.60, No.4, Pp549–571

113- ……………….(1995). A Re-Examination of the Role of Attention in Learning from Text, **Educational Psychology Review**, Vol.7, No.4, Pp323–350

114- ………….……(2001): Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations, **Educational Psychology Review**, Vol.13, No.3, Pp191-209

115- Hidi, Suzanne; Berndorffa, Dagmar; Ainley, Mary (2002): Children's Argument Writing, Interest and Self-Efficacy: An Intervention Study, **Learning and Instruction,** VoL.l2, Issue.4, Pp 429-446

116- Hoerr, Thomas. R (2000): **Becoming A Multiple Intelligences School**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

117- Hoffmann, L; Krapp, A; Renninger, K. A; Baumert, J (Eds) (1998): **Interest and Learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender**, IPN, Kiel, Germany.

118- Jensen, Eric (1998): **Teaching with The Brain in Mind**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

119- Jones, Linda Ruth Gregory (1995): The Effects of An Eclectic Approach Versus A modified Whole Language Approach on The Reading and Writing Skills of First-grade Students, Ph. Dissertation, The University of Mississippi.

120- Johnson, D. W; Johnson, R. T (1992): Implementing Cooperative learning, **Contemporary Education,** Vol.63, No.3, Pp80-173

121- Kaback, S (2003): Lessons from Ellen: A case Study Investigation of Comprehension Strategy Instruction in Action, PHD Dissertation, The University of Maine.

122- Kamil, Michael. L; Mosenthal, Peter .B; Pearson, P. David; & Barr, Rebecca (2000): **Handbook of Reading Research Volume III.** Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

123- Kazdin, Alan E (2000): **Encyclopedia of Psychology, Vol..5,** American Psychological Association, London: Oxford University Press.

124- Konrad, Moira (2005): Effects of GO 4 IT...NOW! Strategy Instruction on Written IEP Goal Articulation and Paragraph Writing Skills of Middle School Students with Disabilities, Ph. Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte.

125- Krapp, Andreas (2002): Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from An Ontogenetic Perspective, **Learning and Instruction**, Vol.l2, Issue.4, Pp 383-409.

126- Kwok, Yee-fan Goretti (2001): The Effectiveness of The "Whole Language Approach" in Chinese Language Learning Among Academically Less-able Students: A study at a Secondary School in Hong Kong, Ph. Dissertation, Chinese University of Hong Kong (People's Republic of China).

127- Lazear, D (1991): **Seven Ways of Teaching**, Palatine, Illinois: ERJ/Skylight Publishing, Inc.

128- ………… (1994): **Multiple Intelligences and Approaches to Assessment**, Tucson, AR: Zephyr Press.

129- LeDouxi, Joseph E. (2000): Emotion Circuits in the Brain, **Annual Review of Neuroscience,** Vol. 23, Pp155-184

130- Leonard, Amanda Ross (2004): The Effects of Multiple Intelligences Instruction on Reading Attitudes, M.Ed., University of Alaska Anchorage.

131- Lyons, Heidi Lynn Kessler (2002): The Effects of Technology Use on Student Writing Proficiency and Student Attitudes toward Written Assignments in A ninth-grade Language Arts Classroom, Ed.D., Idaho State University.

132- Mariotti, Arleen. Shearer; Homan, Susan. P (2005): **Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers**, 4nd, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

133- Mcardle, John. J; Woodcock, Richard. W (1998): **Human Cognitive Abilities Theory and Practice**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

134- McClellan, Joyce A (2006): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma.

135- Mikulecky, S; Jeffries, L (1996): **More Reading Power**, New York, Addison-Wesley Longman.

136- Murphy, P. Karen (2000): A motivated Exploration of Motivation Terminology, **Contemporary Educational Psychology** 25, Pp3–53

137- O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl (1995): **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press.

138- Oppenheimer, L; Valsiner, J (1991): **The Origins of Action: Interdisciplinary and International Perspectives, Springer-Verlag**, New York.

139- Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A (2005): **Children's Reading Comprehension and Assessment**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

140- Pekrun, R; Goetz, T; Titz, W; Perry, R. P (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, Vol37. No2

141- Reid, Gavin (2005): **Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning**, London, David Fulton Publishers Ltd.

142- Reid, Gavin (2005): **Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning**, London, David Fulton Publishers Ltd.

143- Roney, Craig (1998): Defining Storytelling: Some Theoretical Thoughts. **Storytelling World**, P23

144- Sadoski, Mark (2004): **Conceptual Foundations of Teaching Reading,** A division of Guilford Publications, Inc. New York.

145- Savery, John .R; Duffy, Thomas. M (Sep-Oct 1995): Problem-based Learning: An instructional Model and Its Constructivist Framework, **Educational Technology**, Vol.35, No.5, Pp31-38

146- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas (1996): Topic Interest and Free Recall of Expository Text, **Learning and Individual Differences**, Vol.8, No.2, Pp141-160

147- Schraw, G; Bruning, R; & Svoboda, C (1995): Sources of Situational Interest, **Journal of Reading Behavior**, Vol.27, No.1, Pp1-17

148- Silliman, Elaine. R; Jimerson, Tiffany. L; Wilkinson, Louise. C (2000): A dynamic Systems Approach to Writing Assessment in Students with Language Learning Problems. **Topics in Language Disorders**, Vol.20, No.4, P45- 64.

149- Smelser, N. J; Baltes P. B (2004): **International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences**, Elsevier Ltd, p16626

150- Sternberg, Robert. J (1998): **In Search of The Human Mind**, 2ed edition, Harcourt College Publishers, Philadelphia.

151- Strickland, Bonnie. R (2001): **The Gale Encyclopedia of Psychology**, 2nd. ed. Gale Group.

152- Thompson, Gill; Evans, Huw (2005): **Thinking it Through: Linking Language Skills, Thinking Skills and Drama**, David Fulton Publishers Ltd, The Chiswick Centre, London.

153- Valdés, Guadalupe (2003): **Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

154- Valencia, Hiebert; Afflerbach (1994): **Authentic Reading Assessment, Practices and Possibilities**. Newark, Delaware: International Reading Association.

155- Verhoeven, Ludo; Snow, Catherine. E (2001): **Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

156- Walker. B; Shippen. M. E; Alberto, P; Houchins, D. E; Cihak, D. F (2005): Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities**, Learning Disabilities Research and Practice,** Vol.20, No.3, Pp175-183.

157- Warren, Scott J (2006): The Impact of a Multi-user Virtual Environment on Teacher Instructional Time, Voluntary Student Writing Practice, And Student Writing Achievement, Ph. Dissertation, Indiana University, USA.

158- Weiner, Irving. B (2003): **Handbook of Psychology. Volume7**, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

159- Williams, James D. (2003): **Preparing to Teach Writing Research, Theory, and Practice**, Lawrence Erlbaum Associates, 3Edition

160- Wilson, P. S (1991): **Interest and Discipline in Education**, London, Routledge & Kegan Paul.

161- Wilson, Robert. A; Keil, Frank. C (1999): **The MIT Encyclopedia of The Cognitive Science**, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.

162- Zimmerman, Barry. J ; Schunk, Dale. H (2003): **Educational Psychology: A Century of Contributions**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

163- ……………………..….; Kitsantas, Anastasia (June 1999): Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals, **Journal of Educational Psychology**, Vol91, Issue2, Pp241-250



الملاحق

الملحق (١) اختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء

الملحق (٢) اختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي)

الملحق (٣) اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي

الملحق (٤) مقياس الذكاءات المتعددة

الملحق (٥) مقياس الميول نحو القراءة والكتابة

الملحق (٦) نماذج من الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات القراءة والكتابة استناداً إلى إسـتراتيجيات الذكاءات المتعددة

الملحق (١)

اختبار القراءة الجهرية
وبطاقة ملاحظة الأداء

تعليمات الملاحِظ (المعلم):

عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية واستخدام بطاقة ملاحظة تقويم الأداء، ينبغي على المعلم مراعاة النقاط الآتية:

- يعتمد الاختبار على ملاحظة الأداء الشفوي، لذلك يلزم استخدام وسائل توثيق لهذا الأداء، كالتسجيل الصوتي، أو تسجيل الفيديو...
- اختيار الوقت المناسب عند إجراء الاختبار، وتطبيقه في بداية اليوم الدراسي.
- اختيار المكان المناسب لتطبيق الاختبار، من حيث الهدوء، ووضوح الرؤية، والإضاءة الجيدة.
- إتاحة الفرصة للتلميذ لاختيار نصّ يقوم بقراءته، من بين نصوص الاختبار.
- توفير جوّ من الطمأنينة بين المعلم والتلميذ، كالترحيب والابتسامة، وإظهار مشاعر الودّ، وما إلى ذلك؛ ممّا يعزّز ثقته بنفسه أثناء القراءة.
- يتمّ إجراء الاختبار بصورة فردية، لكلّ تلميذ من التلاميذ.
- يراعى عامل الفهم القرائي ودوره في القراءة الجهرية، وعلى ذلك ينبغي منح التلميذ بعض الوقت، لقراءة النصّ قراءة صامتة.
- بعد انتهاء التلميذ من القراءة، يُسأل حول ما فهمه من النصّ.

-عدم مقاطعة التلميذ أثناء القراءة، وإذا توقّف عند كلمة ما يوجّهه المعلم إلى متابعة القراءة من الكلمة التي تليها.

- يتمّ احتساب زمن قراءة التلميذ بالدقيقة والثانية؛ لقياس مهارة السرعة في القراءة.

- يتمّ تقدير درجة الأداء؛ من خلال النموذج المرفق مع بطاقة الملاحظة، والذي يصف أداء التلميذ على النحو الآتي:

- يحصل على (٥) خمس درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء جيد جداً، والقراءة خالية تماماً من الأخطاء.
- يحصل على (٤) أربع درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء جيداً، و أخطأ في المهارة مرة واحدة فقط.
- يحصل على (٣) ثلاث درجات في المهارة، إذا كان مستوى الأداء مقبولاً، وأخطأ في المهارة مرتين.
- يحصل على (٢) درجتين في المهارة، إذا كان مستوى الأداء ضعيفاً، وأخطأ في المهارة ثلاث مرات.
- يحصل على (١) درجة في المهارة، إذا كان مستوى الأداء ضعيفاً جداً، وأخطأ في المهارة أكثر من ثلاث مرات.

تعليمات الملاحَظ (التلميذ):

عزيزي التلميذ: الهدف من قراءتك لهذا النصّ؛ قياس مهاراتك في القراءة الجهرية بصور عالٍ، وليس له علاقة بتحصيلك أو درجاتك؛ وعليك أن تقوم بمايلي:

- بين يديك نصّين، اختر أحدهما للقراءة فيه.
- اقرأ النصّ قراءة صامتة أولاً، لتتأمّل في معانيه وفِكَره.
- عليك أن تبدأ بالقراءة حين يطلب المعلم منك، وأن تقرأ بصوت واضح قدر الإمكان، وإذا توقّفت عند كلمة، اتركها وتابع قراءة باقي النصّ.
- بعد انتهائك من القراءة، اذكر ما فهمت من النصّ.

النص الأول:

الأسرةُ هي الأساسُ الأوَّلُ لبناءِ المُجْتمعِ، ولو كانَ هذا الأساسُ رَاسخاً؛ لأتى بأطيبِ الثمراتِ، ولحقَّقَ أَعظمَ الأهدافِ، في خلقِ مُجتمعٍ عظيمٍ، يَسُودُهُ التعاونُ والمحبَّةُ، مُجتمعٌ قادرٌ على العطاءِ، وعلى ارتقاءِ سُلَّمِ التقدُّمِ إلى أعلى الدرجاتِ وأسمى المَرَاتبِ.

إن واجبَ الأبناءِ طاعةُ الوالدينِ، والإقبالُ على الدراسةِ بجدٍّ واجْتهادٍ، وصبرٍ ومُثَابَرَةٍ، وأن يعملوا في حُدودِ طاقَتِهم، على تَلْبيةِ مَطَالبِ الأسرةِ، مُتعاونين مُتحابِّين، وأن يعطفَ كبيرُهُم على صغيرِهم، وأن يحترمَ الصغيرُ الكبيرَ، وبهذا تصبحُ الأسرةُ مُترابطةً قويَّةً، وتُعَدُّ لبنةً في بناءِ مجتمعٍ فاضلٍ، يستطيعُ أن يقفَ شامِخاً بينَ المجتمعاتِ.

النص الثاني:

الكتابُ خيرُ جليسٍ، والمكتبةُ خيرُ مكانٍ يَمُدُّ الإنسانَ بالمعرفةِ والثقافةِ، وزيارةُ المكتبة مُهِمَّةٌ لقضاءِ أوقاتِ الفراغِ في قراءةِ الكتبِ المفيدةِ، والبَحْث عن المعلوماتِ، فهي مَكانٌ مُنَظَّمٌ ، يشْتَمِلُ على الكثيرِ من الكتبِ، لعلماءَ ومُفكِّرين وأُدَبَاءَ في مُخْتَلَفِ العُلومِ والفُنونِ والمعارفِ والثقافاتِ.

إن القراءةَ غذاءُ العقلِ وزادُ الرُّوحِ، ولن تكونَ إنساناً مُتَطوِّرَ العقلِ، ناميَ المعارفِ؛ حتى تُكْثِرَ من القراءةِ، فاقرأْ في كلِّ شيءٍ، ولا سيَّما الكتبُ التي تزيدُكَ معرفةً، قراءةً واعيةً تتأمَّلُ فيها، وتتفهَّمُ ما تقرؤُه، فَتَخْتَارُ الكتبَ الجيدةَ؛ لتكونَ لكَ ذخيرةً تعتمدُ عليها في مواقفِ الحياةِ.

بطاقة الملاحظة

واستمارة تقويم الأداء في القراءة الجهرية

المهارة	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جداً	لمّ يؤدّ
	٥د	٤د	٣ د	٢ د	١ د	صفر
ينطق التلميذ الأصوات من مخارجها الصحيحة.						
ينطق الكلمات المتشابهة في الأصوات المختلفة في الشكل نطقاً صحيحاً.						
ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامة.						
ينطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها						
ينطق النص دون حذف في الأصوات أو الكلمات.						
ينطق النص دون إضافة في الأصوات أو الكلمات.						
ينطق النص دون تكرار في الأصوات أو الكلمات.						
يحسن الوقف عند اكتمال معنى الجملة.						
يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء النطق بها						
يراعي النطق الهجائي للأصوات والكلمات.						
يمثّل المعنى والانفعالات أثناء القراءة الجهرية.						
يقرأ النصّ قراءة صحيحة بانطلاق وسرعة مناسبة.						

الملحق (٢)

اختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي)

بيانات التلميذ:

اسم التلميذ:	الفصل: ....
الصف الدراسي:	المدرسة: ....

تعليمات التلميذ:

عزيزي التلميذ/ التلميذة: وضع هذا الاختبار لقياس مستوى فهمك في القراءة، ومدى تمكّنك من مهارات الفهم القرائي أثناء القراءة الصامتة، والمطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار.

التعليمات:

- اكتب بياناتك كاملة في المربّع أعلاه.
- اقرأ النصّ المرفق قراءة صامتة صحيحة؛ لفهم المعنى قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة قبل أن تجيب عنه.
- أجب عن جميع الأسئلة، وإذا تعذّر عليك إجابة سؤال، اتركه وانتقل إلى السؤال التالي.
- التزم بنصّ السؤال، ولا تضع أكثر من إشارة أمام إجابة الاختيار من بدائل.
- اعتن بوضوح الخطّ أثناء الإجابة، وحافظ على نظافة ورقة الإجابة.
- لا تبدأ الإجابة عن الأسئلة قبل أن يطلب منك ذلك.
- درجة الاختبار الكلية (٥٠) خمسون درجة.
- زمن الاختبار (٥٥) خمس وخمسون دقيقة.

مع شكري وتقديري لتعاونك

وتمنياتي لك بالتوفيق والنجاح

نصوص الاختبار وأسئلته

أولاً- اقرأ الأبيات التالية جيداً، ثم أجب عن الأسئلة:

يقول الشاعر معروف الرصافي:

١ - ابْنُوا المَدَارِسَ واسْتَقْصُوا بِهَا الأَمَلا حَتَّـــى نُطَـــاوِلَ فـــي بُنْيَانِهَـــا زُحَـــلا

٢ - إنْ كَانَ للجَهْلِ في أحْوَالِنَـــا عِلَـــلٌ فالعِلْمُ كَالطِـــبِّ يَـــشْفِي تِلْكُـــم العِلَـــلا

٣ - لا تجْعَلُوا العِلْمَ فِيها كُـــلَّ غَـــايَتِكُمْ بَلْ عَلِّمُوا النَّشْءَ عِلْماً يُنْـــتِجُ العَمَـــلا

٤ - رَبُّوا البَنِـــين مَـــعَ التَّـــعْلِيمِ تَرْبِـــيَةً يُمْسِي بِهَا نَاقِـــصُ الأخْـــلاقِ مُكْـــتَمِلا

الأسئلة:

(ضع إشارة **þ** أمام الإجابة الصحيحة، فيمايلي):

١ - مفرد كلمة "عِلَل" ، هو: £ عَالِيَة £ عِلَّة £ عَلِيلَة £ عَلِيَّة (درجة)

٢ - مضاد كلمة"أَمَل"، هو: £ سَعَادَة £ حُزْن £ شَقَاء £ يَأْس (درجة)

٣ - يهدف الشاعر من الأبيات السابقة –بشكل أساسي- إلى بيان: (درجة)

£ أهمية العلم والتعليم في المدارس £ أسباب الجهل والتخلّف

£ أساليب التربية الصحيحة £ دور الطبّ في الشفاء

٤ - الفكرة الرئيسة للبيت الرابع، هي: (درجة)

£ ضرورة اقتران العلم بالعمل المنتج £ ضرورة بناء المدارس

£ ضرورة الاهتمام بتربية الأخلاق £ ضرورة اقتران التعليم بالتربية الصحيحة

٥ - تتضمّن الأبيات السابقة الإشارة إلى جميع المعاني التالية، ما عدا: (درجة)

£ الجهل مرض دواؤه العلم £ التعليم الصحيح طريق التقدّم

£ تُبنى الحضارات بالعلم والقوّة £ قيمة العلم فيما ينتج من عمل

٦- ما الحل الذي أورده الشاعر في الأبيات لمواجهة "مشكلة الجهل". (درجتان)

....

٧- ما رأيك في قضية "العلم طريق التقدّم"؟ أيّد ما تذهب إليه بمثال على دور العلم في بناء الحضارات، ولا تكتب أكثر من ثلاثة أسطر. (درجتان)

....

....

....

٨- الحالة النفسية للشاعر في الأبيات، هي: (درجة)

- £ فخور بأمجاد الأمة
- £ حزين على الشباب العربي
- £ متفائل بشباب الأمة
- £ متشائم من المستقبل

٩- موطن الجمال في قوله: "العِلْمُ كالطِبِّ يَشْفي العِلَل"، أنه: (درجة)

- £ تصوير يبرز أهمية العلم في مواجهة المرض
- £ تصوير يبرز أهمية العلم في مواجهة الجهل والتخلف
- £ تصوير يبرز أهمية الطب في مواجهة المرض
- £ تصوير يبرز أهمية الطب في مواجهة الجهل والتخلّف

١٠- اقترح حلولاً جديدة –لم ترد في النصّ- لمواجهة "مشكلات الجهل والأمية". (درجتان)

ثانياً- اقرأ النصّ التالي جيداً، ثم أجب عن الأسئلة:

وُلدتْ "سميرة موسى علي" في الثالثِ من مارس، عام ١٩١٧م، في إِحْدى قُرَى مصرَ بمحافظةِ الغربيةِ، لأبَوَين مُسلمين، أحبَّا العلمَ، فوَهَباها له، وفي السنةِ الثانيةِ من عُمْرِها، جاءَتْ ثورةُ عامِ ١٩١٩م، ضدَّ الاحتلالِ البريطاني؛ لتُنَادي بِحُرِّيَةِ الوطنِ، بعد أن ملأ الاحتلال قلوب الناس بالحقد والغضب ضدّه، فَفَتَحَتْ "سميرة" عَيْنَيْها على مِصرَ، وهي تَسيرُ خَلْفَ عُرابي باشا في ثَورَتِهِ، فكانَ منزلُ والدِهَا الحاج موسى مَوْئِلَ سكانِ القريةِ، وأفضلَ مكانٍ يجتمعونَ فيه؛ لِتَبادلِ الأحاديثِ في الأمورِ السياسيةِ وأوضاعِ البلادِ.

ظهرَتْ على "سميرة" علاماتُ الذكاءِ، منذُ نعومةِ أظْفَارِهَا؛ مِمَّا شَجَّعَ والدَهَا على الوقوفِ بجانِبِها؛ كي تستكملَ دراستَها في القاهرةِ؛ نظراً لضعفِ التعليمِ في القريةِ آنذاك، فالتحقَتْ بمدرسةِ بناتِ الأشرافِ، وحفظَتْ بعضاً من أجزاءِ القرآنِ الكريمِ، وكانَتْ أكثرَ تَميُّزاً وتَفوُّقاً من قرِيناَتِها في الدراسةِ، كما كانَتْ مولعةً بالقراءةِ، وقد وهَبَها اللهُ U قوةَ حافظةٍ، مكَّنَتْها من حفظِ كلِّ ما تَقْرَؤُهُ.

الأسئلة:

١١- في أي سنة ولدت "سميرة موسى"؟ وكم كان عمرها عندما قامت ثورة "عرابي"؟ (درجة)

أ- .... ب- ....

١٢- أين تقع "مدرسة بنات الأشراف" التي استكملت فيها (سميرة) دراستها؟ (درجة)

....

١٣- لمن المنزل الذي كان يجتمع فيه سكان القرية؛ لمناقشة أوضاع البلاد؟ (درجة)

....

(ضع إشارة þ في المربّع أمام الإجابة الصحيحة، فيمايلي):

١٤- مضاد كلمة (يجتمع)، هو: £ يبتعد £ يتفرّق £ يلتقي £ يختبئ (درجة)

١٥- تميّزت شخصية "سميرة" عن قريناتها، كما في النص، بالصفات التالية ما عدا: (درجة)

£ استكمال دراستها في القاهرة £ التفوّق في الدراسة

£ قوّة الحافظة وصفاء الذهن £ النجابة والذكاء

١٦- يتضمّن النصّ السابق الإشارة إلى جميع المعاني التالية، ما عدا: (درجة)

£ تشجيع الآباء مهمّ لنجاح الأبناء £ تأييد الناس لثورة أحمد عرابي

£ هزيمة الاحتلال البريطاني £ القراءة تنمّي العقل وتنشّط الذاكرة

١٧- ضع حرف (ر) أمام كلّ فكرة رئيسة، وحرف (ج) أمام كلّ فكرة جزئية، ممّايلي: (درجتان)

£ اجتماع سكان القرية في منزل والدها £ صفات سميرة وتميّزها في الدراسة

£ ولادة "سميرة موسى" ونشأتها £ حفظها لبعض أجزاء القرآن الكريم

١٨- ضع إشارة ý أمام العبارة، التي لا ترتبط بالموضوع السابق ارتباطاً وثيقاً: (درجة)

£ ظهرَتْ على "سميرة" علاماتُ الذكاءِ.

£ قامت ثورة عرابي عام ١٩١٩م.

£ التحقت "سميرة بمدرسة بنات الأشراف.

£ كانَتْ "سميرة" مولعةً بالقراءةِ.

١٩- يتضمّن النصّ السابق جميع العواطف والمشاعر التالية، ما عدا عاطفة: (درجة)

£ حبّ العلم   £ حب القراءة

£ الحقد على المستعمر   £ احترام الأصدقاء

٢٠- ضع إشارة þ أمام النهاية المناسبة والمتوقّعة لأحداث النصّ؛ من خلال مايلي: (درجة)

(لو لم يقف والد سميرة بجانبها كي تستكمل دراستها)، فإنها:

£ تتفوّق على زميلاتها في الدراسة   £ تنتقل إلى العيش في القاهرة

£ تبقى في القرية وتكون متعلمة عادية   £ تلتحق بمدرسة بنات الأشراف

ثالثاً- اقرأ الآيات التالية جيداً، ثم أجب عن الأسئلة:

وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً{٢٣} وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً{٢٤} رَّبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِن تَكُونُواْ صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلأَوَّابِينَ غَفُوراً{٢٥} وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً{٢٦} سورة الإسراء، الآيات (٢٣-٢٦)

الأسئلة:

(ضع إشارة þ أمام الإجابة الصحيحة، ممّايلي):

٢١- من الحقائق المحدّدة الواردة في الآيات، حقيقتان هما: (درجة)

£ يضعف الإنسان عندما يتقدّم في السنّ.

£ دعاء الابن بالرحمة لوالديه.

£ الطفل مخلوق ضعيف يحتاج رعاية والديه.

£ طاعة الوالدين قولاً وعملاً.

٢٢- مفرد كلمة "نُفُوس"، هو: £ نَفِيس £ أَنْفُس £ نَفْس £ أَنْفَاس (درجة)

٢٣- كلمة "تُبَذِّر" في جملة (وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً) تعني: (درجة)

£ تَحْفَظ £ تَدْفَع £ تَجْمَع £ تُسْرِف

٢٤- المغزى أو الهدف الرئيس للآيات الكريمة، هو التأكيد على: (درجة)

£ تأدية الحقوق لأصحابها £ الوفاء بالعهد

£ الاهتمام بالوالدين عند الكِبَر £ عدم تبذير الأموال

٢٥- نتعلّم من الآيات الكريمة السابقة، جميع الدروس التالية، ما عدا: (درجة)

£ احترام حقوق الأقرباء والمساكين £ العمل بجدّ واجتهاد

£ اتّباع أوامر الله £ وجوب طاعة الوالدين وبرّهما

٢٦- لماذا أمرنا الله U برحمة الوالدين في قوله: "وقل ربِّ ارحمهما"؟ (درجتان)

....

٢٧- ما رأيك في قضية: (برّ الوالدين والاهتمام بهما)؟ أيّد ما تذهب إليه بشاهد أو مثال، ولا تكتب أكثر من سطرين. (درجتان)

٢٨- يتضمّن النصّ الإشارة إلى جميع العواطف والمشاعر التالية، ما عدا عاطفة: (درجة)

£ الإيمان بالله I £ العطف والرعاية

£ الاحترام والتقدير £ السعادة والفرح

٢٩- موطن الجمال في قوله تعالى: "وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ"، أنه: (درجة)

£ تصوير جميل، يبرز ضرورة العطف على الصغار.

£ تصوير جميل، يبرز جوانب الخير في الإنسان.

£ تصوير جميل، يبرز ضرورة التذلّل للوالدين احتراماً لهما.

£ تصوير يظهر عقوق الأبناء لآبائهم.

٣٠- فسّر معاني الآية القرآنية الأولى بأسلوبك، في ضوء معاني الآيات، (درجتان)

(بما لا يزيد على سطرين)

....

....

رابعاً - اقرأ النصّ التالي جيداً، ثم أجب عن الأسئلة:

تُؤدِّي الاخْتِرَاعَاتُ إلى حُدُوثِ تَغْيِيراتٍ كَثِيرةٍ في الحَيَاةِ، وهُنَاكَ اخْتِرَاعَاتٌ أَحْدَثَتْ مَا يُشبِهُ الثَّورَةَ، ومن أَهَمِّها "التلفزيون"، الذي اُخْتُرِعَ في نِهَايَةِ الثُّلُثِ الأَوَّلِ من القَرْنِ العِشْرِين.

يعملُ "التلفزيون" على الربْطِ بينَ الضَّوءِ والكَهْرُباءِ، وتحويلِ الصُّورةِ إلى تياراتٍ كهربيةٍ، تختلفُ قوّةً وضعفاً، باختلافِ ما تنقلُهُ، فاللونُ الأبيضُ، يعبِّرُ عنهُ تيارٌ كهربيٌّ شديدٌ، في حينِ أنَّ اللونَ الأسودَ، يعبِّرُ عنهُ تيارٌ كهربيٌّ ضعيفٌ، وأمّا بقيةُ الألوانِ، فتعبِّرُ عنها تياراتٌ خاصةٌ، تختلفُ باختلافِ طبيعتِها الضوئيةِ.

ويعدُّ "التلفزيون" من أبرزِ الاكتشافاتِ العِلْميةِ، التي عَرَفَتْها البَشَرِيَّةُ؛ نَظَراً لِمَا لهُ من تَأْثيراتٍ كَثيرةٍ، منها مَا هُوَ إِيجابيٌّ، كاكْتِسَابِ المَعَارفِ والعُلُومِ، وتَعرُّفِ الثَّقَافَاتِ المُخْتَلِفَةِ، ومنها ما هُوَ سَلْبيٌّ، وخاصةً معَ الأطفالِ الصغارِ؛ لِمَا لهُ من جَاذِبِيَّةٍ سَاحِرةٍ، تجعلُهُمْ يتفاعلُون مع الصُّورِ والأحْدَاثِ التي يشاهدُونَها، فَتُؤَدِّي إلى العُنْفِ؛ نَظَراً لِمَا يُشَاهِدُهُ الطفلُ من مَظَاهِرِ العُنْفِ، التي تَعْرِضُها الأفلامُ والمسلسلاتُ، ولهذا يَنْبَغِي العِنَايةُ بالبرامجِ المُقَدّمةِ لِلأطفالِ، واخْتِيارُ المُحْتَوَى الجَيِّدِ والمُنَاسِبِ لهم؛ وذلكَ كَي تَنْمُو هِوَاياتُهم ومَهَاراتُهُمْ بشكلٍ سَلِيمٍ.

٣٢- متى تمّ اختراع "التلفزيون"؟ (درجة)

....

٣٢- من الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ السابق، حقيقتان هما: (درجة)

£ تعرّف الثقافات المختلفة.

£ يعمل التلفزيون على الربط بين الضوء والكهرباء.

£ يحوّل التلفزيون الصورة إلى تيارات كهربية.

£ تنمو مهارات الطفل بشكل سليم.

(ضع إشارة þ أمام الإجابة الصحيحة، فيمايلي):

٣٣- كلمة "العناية" في جملة (يَنْبَغِي **العِنَايةُ** بالبرامجِ المُقَدّمةِ لِلأطفالِ) تعني: (درجة)

£ الإِهْمَال £ الاحْتِرَام £ الاهْتِمَام £ الصِّحَّة

٣٤- الفكرة الرئيسة للفقرة الثالثة، هي: (درجة)

£ تفاعل الأطفال مع الصور والأحداث £ قصة اكتشاف "التفزيون"

£ دور التلفزيون في اكتساب المعرفة £ التأثيرات الإيجابية والسلبية للتلفزيون

٣٥- الحلّ الذي أورده الكاتب لمواجهة "تأثيرات التلفزيون السلبية على الطفل"، هو: (درجة)

£ تعرّف الثقافات المختلفة £ اختيار المحتوى الجيد لبرامج الأطفال

£ تقديم الأفلام والمسلسلات المؤثّرة £ اكتساب المعارف والعلوم

٣٦- نتعلّم من الموضوع السابق: (درجة)

£ أهمية التلفزيون في حياة الإنسان £ أهمية الكهرباء في حياة الإنسان

£ أهمية الأفلام والمسلسلات £ طريقة تربية الأطفال الصغار

٣٧- ما النتائج التي أدّت إليها الأسباب التالية، من خلال ما ورد في النصّ: (درجتان)

– تؤدّي مشاهدة الطفل لمظاهر العنف، إلى: ....

– يؤدّي اختيار المحتوى الجيد لبرامج الأطفال، إلى: ....

٣٨- ضع حرف (ر) أمام كلّ فكرة رئيسة، وحرف (ج) أمام كلّ فكرة جزئية، ممّايلي: (درجتان)

£ اختلاف شدة التيار الكهربي باختلاف اللون £ تاريخ اختراع التلفزيون

£ طريقة عمل "التلفزيون" £ العناية ببرامج الأطفال

٣٩- كلّ العبارات التالية تمثّل آراء أوردها الكاتب، ما عدا واحدة تعبّر عن حقيقة، هي: (درجة)

£ للتلفزيون جاذبية ساحرة

£ يعدّ "التلفزيون" من أبرز الاكتشافات العلمية

£ يعبّر عن اللون الأبيض بتيار كهربي شديد

£ ينبغي اختيار برامج الأطفال بعناية

٤٠- أعد صياغة الفقرة الثالثة من النصّ، صياغة جديدة بأسلوبك، بما لا يزيد على ثلاثة أسطر.

(درجتان)

....

....

....

انتهت الأسئلة

مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	نوع السؤال	الإجـــــــــابات	الدرجة	توزيع الدرجات
١	اختيار	علة	١	-
٢	اختيار	يأس	١	-
٣	اختيار	أهمية العلم والتعليم في المدارس	١	-
٤	اختيار	ضرورة اقتران التعليم بالتربية الصحيحة	١	-
٥	اختيار	تُبنى الحضارات بالعلم والقوّة	١	-
٦	مقال	الحل: بناء المدارس والاهتمام بالعلم	٢	- يحصل على (درجتين) إذا أشار إلى الحل السابق بصورة مباشرة. - يحصل على (درجة) إذا أشار إلى الحل بصورة غير مباشرة، وإنما متضمّنة في إجابته. - يحصل على (صفر) إذا لم يجب، أو كانت الحلول التي قدّمها بعيدة عما قصده الشاعر.
٧	مقال	الحرية متروكة للتلميذ في التعبير عن رأيه، بالسلب أو الإيجاب، حول قضية "العلم طريق التقدم"، على أن يبرّر رأيه، ويدعمه بمثال واحد على الأقلّ.	٢	- يحصل على (درجتين) إذا عبّر عن رأيه في القضية، وبرّر دعمه أو معارضته لها، وأيّد رأيه بمثال على الأقلّ . - يحصل على (درجة) إذا عبّر عن رأيه سلباً أو إيجاباً، ولم يدعّمه - يحصل على (صفر) إذا لم يجب، أو كانت إجابته بعيدة تماماً عن السؤال.
٨	اختيار	متفائل بشباب الأمة	١	-
٩	اختيار	تصوير يبرز أهمية العلم في مواجهة الجهل	١	-

رقم السؤال	نوع السؤال	الإجـــــــابات	الدرجة	توزيع الدرجات
١٠	مقال	يقترح أكثر من حل جديد، لم يذكر في النصّ الأصلي، على أن ترتبط الحلول بأساليب مواجهة "مشكلات الجهل والأمية".	٢	- يحصل على (درجتين) إذا قدّم حلولاً جديدة (حلين أو أكثر) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلات الجهل والأمية. - يحصل على (درجة) إذا قدّم حلاً جديداً واحداً يرتبط بالجهل . - يحصل على (صفر) إذا لم يقدّم حلولاً جديدة، أو كانت الحلول المقترحة غير مرتبطة بالمشكلة.
١١	مقال	أ- سنة ١٩١٧م، ب- سَنَتان.	١	نصف درجة لكل إجابة صحيحة.
١٢	مقال	تقع مدرسة بنات الأشراف في القاهرة.	١	-
١٣	مقال	والد "سميرة موسى" الحاج موسى.	١	-
١٤	اختيار	يتفرّق	١	-
١٥	اختيار	استكمال دراستها في القاهرة	١	-
١٦	اختيار	هزيمة الاحتلال البريطاني	١	-
١٧	اختيار	ج - ر – ر - ج	٢	**نصف درجة لكلّ إجابة صحيحة.**
١٨	اختيار	قامت ثورة عرابي عام ١٩١٩م.	١	-
١٩	اختيار	احترام الأصدقاء	١	-
٢٠	اختيار	تبقى في القرية وتفشل في دراستها	١	-
٢١	اختيار	- يضعف الإنسان عندما يتقدّم في السنّ. - الطفل مخلوق ضعيف يحتاج رعاية والديه.	١	**نصف درجة لكل إجابة صحيحة.**
٢٢	اختيار	نفْس	١	-
٢٣	اختيار	تسرف	١	-
٢٤	اختيار	الاهتمام بالوالدين عند الكِبَر	١	-
٢٥	اختيار	العمل بجدّ واجتهاد	١	-

رقم السؤال	نوع السؤال	الإجـــــابات	الدرجة	توزيع الدرجات
٢٦	مقال	السبب الوارد في الآية، هو: ردّ الجميل للوالدين، اللذين ربّيا ابنهما حينما كان صغيراً ضعيفاً، وقدّما له كلّ الرعاية.	٢	- يحصل على (درجتين) إذا استنتج السبب الذي ذكرته الآية بصورة مباشرة. - يحصل على (درجة) إذا استنتج السبب بصورة غير مباشرة، وإنما متضمّنة في إجابته. - يحصل على (صفر) إذا لم يجب، أو كان استنتاجه خاطئاً.
٢٧	مقال	الحرية متروكة للتلميذ في التعبير عن رأيه، بالسلب أو الإيجاب، حول قضية "برّ الوالدين والاهتمام بهما"، على أن يبرّر رأيه، ويدعمه بمثال واحد على الأقلّ.	٢	- يحصل على (درجتين) إذا عبّر عن رأيه في القضية، وبرّر دعمه أو معارضته لها، وأيّد رأيه بشاهد على الأقلّ . - يحصل على (درجة) إذا عبّر عن رأيه سلباً أو إيجاباً، ولم يدعّمه - يحصل على (صفر) إذا لم يعبّر عن رأيه.
٢٨	اختيار	السعادة والفرح	١	-
٢٩	اختيار	تصوير جميل، يبرز ضرورة التذلّل للوالدين	١	-
٣٠	مقال	يقدّم تفسيراً صحيحاً لمعاني الآيات بأسلوبه، وبعبارات مبتكرة، دون أن يخرج عن معاني الآيات، على أن يبرز الفكرة الرئيسة، ويستوفي الأفكار الفرعية المتضمّنة في الآيات.	٢	- يحصل على (درجتين) إذا كان تفسيره صحيحاً وصياغته جديدة مبتكرة، وتتناول الأمور السابقة في الإجابة. - يحصل على (درجة) إذا كان تفسيره صحيحاً، ولكن صياغته عادية بسيطة، ولم يخرج فيها عن الفكرة الرئيسة للفقرة. - يحصل على (صفر) إذا كان تفسيره غير صحيح، وكتابته مشابهة لما ورد في الآيات، أو خرج عن الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية المتضمّنة فيها.

رقم السؤال	نوع السؤال	الإجـــــــابات	الدرجة	توزيع الدرجات
٣١	مقال	في نهاية الثلث الأول من القرن العشرين	١	-
٣٢	اختيار	- يعمل التلفزيون على الربط بين الضوء والكهرباء. - يحوّل التلفزيون الصورة إلى تيارات كهربية.	١	نصف درجة لكلّ حقيقة صحيحة محدّدة.
٣٣	اختيار	الاهتمام	١	-
٣٤	اختيار	التأثيرات الإيجابية والسلبية للتلفزيون	١	-
٣٥	اختيار	اختيار المحتوى الجيد لبرامج الأطفال	١	-
٣٦	اختيار	أهمية التلفزيون في حياة الإنسان	١	-
٣٧	مقال	- تؤدي إلى العنف - نمو مهارات الطفل وهواياته بشكل سليم	٢	درجة لكل إجابة صحيحة
٣٨	اختيار	ج –ر –ر - ج	٢	نصف درجة لكل اختيار صحيح
٣٩	اختيار	يعبّر عن اللون الأبيض بتيار كهربي شديد	١	-
٤٠	مقال	يصوغ الفقرة بأسلوبه، صياغة مختلفة عن النصّ الأصلي، بحيث لا يكرّر الجمل كما هي، وإنما يعبّر عنها بصياغة جمل جديدة، على أن يبرز الفكرة الرئيسة، وبعض الأفكار الجزئية المتضمّنة في الفقرة.	٢	- يحصل على (درجتين) إذا كانت صياغته جديدة مبتكرة، وتتناول الأمور السابقة في الإجابة. - يحصل على (درجة) إذا كانت صياغته عادية بسيطة، ولم يخرج فيها عن الفكرة الرئيسة للفقرة. - يحصل على (صفر) إذا كانت صياغته مشابهة لما ورد في الفقرة، أو خرج عن الفكرة الرئيسة للفقرة والأفكار المتضمّنة فيها.

الملحق (٣)

اختبار الكتابة الوظيفية والإبداعية

بيانات التلميذ:

اسم التلميذ:	الفصل: ....
الصف الدراسي:	المدرسة: ....

تعليمات التلميذ:

عزيزي التلميذ/التلميذة: وضع هذا الاختبار لقياس مستوى أدائك الكتابي، ومدى تمكّنك من مهارات الكتابة العامة (الأساسية)، والمهارات الخاصة بالمجالات النوعية الأربعة: "الرسالة، والتلخيص، والقصة، والوصف"، والمطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار.

- أمامك اختبار مكوّن من جزأين فرعيين، في كلّ جزء سؤالان عليك الإجابة عنهما.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة قبل أن تجيب عنه.
- لك الحرية في أن تبدأ بالإجابة عن السؤال الذي تريد أولاً.
- أثناء الإجابة عليك مراعاة العناصر الخاصة بمجال الكتابة المحدّد.
- يلي كلّ سؤال ورقة خاصة للإجابة تتضمّن مراحل الكتابة، التي عليك اتّباعها.
- تقيّد بالمراحل الموجودة في ورقة الإجابة.
- اترك المسوّدة كما هي دونما شطب أو محو فيها، واكتب التعديلات عليها فقط.
- اعتن بوضوح الخطّ أثناء الإجابة، وحافظ على نظافة ورقة الإجابة.
- إذا تعذر عليك سؤال منها، اتركه وانتقل إلى غيره، لتعود إليه لاحقاً.
- لا تبدأ الإجابة عن الأسئلة قبل أن يطلب منك ذلك.

الاختبار الأول

(اختبار الكتابة الوظيفية)

اكتب في الموضوعات التالية مراعياً عمليات الكتابة:

أولاً- مجال الرسائل:

- **تخيّر أحد الموضوعين التاليين للكتابة فيه:**

أ- لك صديق يعيش في خارج البلاد، وأردت أن تكتب له رسالة، تحدّثه فيها عن بلدك، وعن عظمة حضارة الأجداد، فماذا تقول له؟

ب- أردت أن تنتسب إلى جماعة من جماعات النشاط المدرسي، كـ (الإذاعة المدرسية، أو التمثيل، أو الموسيقى، أو الفنون، أو الرياضة، أو غيرها ...)، اكتب خطاباً توجّهه إلى مدير المدرسة؛ من أجل الموافقة على انتسابك إلى إحدى هذه الجماعات.

اكتب الرسالة في صفحة الإجابة التالية:

←

اتّبع في كتابة الرسالة المراحل والعمليات الآتية:

أولاً- حدّد موضوع الرسالة الذي تريد الكتابة فيه، واعمل مخطّطاً بعناصر الرسالة، ثم دوّن الأفكار التي سوف تتناولها، فيما يلي:

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

٤ - ....

٥ - ....

ثانياً- اكتب مسودة الرسالة:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ثالثاً- راجع المسودة السابقة، لاكتشاف الأخطاء فيها، واكتب تعديلاتك بجانب الخطأ.

رابعاً- اكتب الرسالة بصورتها النهائية، وراعِ جمال الخطّ ووضوحه:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ثانياً - مجال التلخيص:

- **لخّص النصّ التالي بأسلوبك الخاصّ، في حدود (أربعة) أسطر:**

(الوطن والمواطن)

يَحْتضنُ الوطنُ أبناءَهُ، كما تَحْتَضنُ الأمُّ صغِارَها وترعاهُمْ، فالإنسانُ الذي يعيشُ في هذا الوطنِ، يتذكَّرُ فيه أماكنَ لَعِبِه، وهوَ صغيرٌ، ومَواضِعَ عَرَقِهِ وكَدِّهِ، وهوَ يافِعٌ، وتزيدُ مَنزلةُ الوطنِ في القلوبِ، إذا كانَ مُرْتَبطاً بتَكْرِيمِ اللهِ U، حين جعله مَهْبَطاً للرسالاتِ، ومَسْرَحاً للتاريخِ، بأعظمِ أحداثِهِ وانتصارَاتِهِ.

لقدْ كانَ وطنُنا العربيُّ حِصْناً مَنيعاً في وجهِ أعدائِهِ، فقد تحطّمت أعظم الجيوش على أبوابه، عندما دُحِرَ الفُرسُ في ذي قَار، والمغولُ في عينِ جالوتَ، والصليبيونَ في حطينَ، وغيرهم...

هذه صُورٌ من الماضي المجيدِ، ولكننا اليومَ نتحمَّلُ مَسؤوليةَ الحاضرِ والمستقبلِ؛ لاسْتِعَادَةِ الوجهِ المشرقِ لهذا الوطنِ، والهَرَبِ من شَبَحِ التخلُّفِ؛ من خلالِ قيامِ كُلِّ فردٍ بما عليهِ من مسؤولياتٍ تُجَاهَهُ، والاهتمامِ بتحصيلِ العلومِ، وفهمِ تُكنولوجيا المستقبلِ، وتقديمِ كُلِّ ما يُسْهِمُ في رِفْعةِ الوطنِ وتَقَدُّمِهِ.

اكتب التلخيص في صفحة الإجابة التالية:

اتّبع في كتابة التلخيص المراحل والعمليات التالية:

أولاً- حدّد الفكر الأساسية،التي سوف تتناولها في التلخيص، ودوّنها فيما يلي:

١- ....
٢- ....
٣- ....
٤- ....
٥- ....
٦- ....

ثانياً- اكتب مسودة الملخّص:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ثالثاً- راجع المسودة السابقة، لاكتشاف الأخطاء فيها، واكتب تعديلاتك بجانب الخطأ.

رابعاً- اكتب التلخيص بصورته النهائية، وراعِ جمال الخطّ ووضوحه:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الثاني

(اختبار الكتابة الإبداعية)

اكتب في الموضوعات التالية مراعية عمليات الكتابة:

أولاً- مجال القصة:

- **تخيّر أحد الموضوعين التاليين للكتابة فيه:**

أ- اكتب قصة قصيرة من نسج خيالك، حول شاب مكافح، سعى إلى تحقيق أهدافه، حتى وصل إليها، بحيث تحدّد الغرض الرئيس لهذه القصة، وكذلك الأحداث والشخصيات.

ب- اكتب قصة قصيرة من نسج خيالك حول ولد طيب، يحبّ الآخرين، ويسعى إلى تقديم المساعدة لهم كلما احتاجوا إليه، بحيث تحدّد الغرض الرئيس لهذه القصة، وكذلك الأحداث والشخصيات.

اكتب القصة في صفحة الإجابة التالية:

←

اتّبع في كتابة القصة المراحل والعمليات الآتية:

أولاً- حدّد موضوع القصة الذي تريد الكتابة فيه، واعمل مخطّطاً بعناصر القصة، ثم دوّن الأفكار التي سوف تتناولها، فيما يلي:

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

٤ - ....

٥ - ....

ثانياً- اكتب مسودة القصة:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ثالثاً- راجع المسودة السابقة، لاكتشاف الأخطاء فيها، واكتب تعديلاتك بجانب الخطأ.

رابعاً- اكتب القصة بصورتها النهائية، وراعِ جمال الخطّ ووضوحه:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ثانياً - مجال الوصف:

- **تخيّر أحد الموضوعين التاليين للكتابة فيه:**

أ- قمت بزيارة إلى مكان ما أعجبك، صف ما رأيت مبرزاً جمال هذا المكان، وجوانب العظمة فيه، ومعبّراً عن مشاعرك تجاهه.

ب- قرأت عن شخصية ما أو سمعت بها، صف هذه الشخصية، مبرزاً ما أعجبك من صفاتها، ومعبّراً عن مشاعرك تجاهها.

اكتب الوصف في صفحة الإجابة التالية:

←

اتّبع في كتابة الوصف المراحل والعمليات الآتية:

أولاً- حدّد موضوع الوصف الذي تريد الكتابة فيه، واعمل مخطّطاً بعناصر الموضوع الأساسية، ثم دوّن الأفكار التي سوف تتناولها، فيما يلي:

١ - ....
٢ - ....
٣ - ....
٤ - ....
٥ - ....

ثانياً- اكتب مسودة الوصف:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ثالثاً- راجع المسودة السابقة، لاكتشاف الأخطاء فيها، واكتب تعديلاتك بجانب الخطأ.

رابعاً- اكتب الوصف بصورته النهائية، وراعِ جمال الخطّ ووضوحه:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

معيار تقويم الأداء الكتابي

أولاً- معيار تقدير درجات (المحتوى والفِكَر)

٥ درجات (جيد جداً)	**الكتابة واضحة ومركزة تماماً؛ من حيث المحتوى والفِكَر**: فالمقدمة مناسبة تماماً للموضوع، تجذب انتباه القارئ لمتابعة القراءة، والفِكَر الفرعية قوية ومرتبطة بالموضوع، والفِكَر الرئيسة محدّدة تماماً وتقتصر كل فقرة على فكرة رئيسة واحدة، والتسلسل منطقي وفعال في عرض الأحداث، والفِكَر واضحة تماماً، والمعلومات المقدمة صحيحة ودقيقة، والأدلة مناسبة ومقنعة للقارئ وموظفة بشكل ممتاز، والخاتمة مؤثرة ومناسبة للموضوع.
٤ درجات (جيد)	**الكتابة واضحة ومركزة إلى حد كبير؛ من حيث المحتوى والفِكَر**: فالمقدمة مناسبة للموضوع، تجذب انتباه القارئ لمتابعة القراءة، والفِكَر الفرعية مناسبة ومرتبطة إلى حد كبير بالموضوع، والفِكَر الرئيسة محددة نسبياً وتقتصر كل فقرة على فكرة رئيسة واحدة، والتسلسل منطقي لمعظم الأحداث، والفِكَر واضحة في معظمها، والمعلومات المقدمة صحيحة ولكنها غير دقيقة أحياناً، والأدلة مناسبة ومقنعة للقارئ إلى حدّ كبير، وموظفة بشكل جيد في معظم الأحيان، والخاتمة مناسبة للموضوع.
٣ درجات (مقبول)	**الكتابة واضحة نوعاً ما ولكنها غير مركزة؛ من حيث المحتوى والفِكَر**: فالمقدمة مناسبة نوعاً ما للموضوع، ولكنها لا تجذب انتباه القارئ للمتابعة، والفِكَر الفرعية مناسبة نوعاً ما، ولكنها غير مرتبطة أو موظفة بشكل مناسب في بعض المواضع، والفِكَر الرئيسة محددة قليلاً وتقتصر كل فقرة على فكرة رئيسة واحدة في بعض المواضع، والتسلسل المنطقي مقبول لبعض الأحداث، والفِكَر واضحة في بعض جوانبها، والمعلومات المقدمة صحيحة نوعاً ما ولكنها غير دقيقة في كثير من الأحيان، والأدلة مناسبة إلى حدّ ما ولكنها غير مقنعة أو موظّفة في كثير الأحيان، والخاتمة مناسبة إلى حد ما للموضوع.
٢ درجتان (ضعيف)	**الكتابة قليلة الوضوح؛ من حيث المحتوى والفِكَر**: فالمقدمة غير مناسبة للموضوع، تصرف انتباه القارئ عن متابعة القراءة، والفِكَر الفرعية غير مناسبة وغير مرتبطة أو موظفة في معظم المواضع، والفِكَر الرئيسة غير محددة بشكل كاف ولا تقتصر كل فقرة على فكرة رئيسة واحدة في معظم المواضع، والتسلسل المنطقي غير صحيح في معظم الأحداث، والفِكَر غير واضحة وغامضة في معظم جوانبها، والمعلومات المقدمة خاطئة في معظم الأحيان، والأدلة غير مناسبة وغير مقنعة وموظّفة بشكل سيء، والخاتمة غير مناسبة للموضوع.
١ درجة (ضعيف جداً)	**الكتابة غير واضحة ومشوشة** ، وتفتقد تماماً للهدف والفكرة الرئيسة، مع الفشل في تقديم مقدمة أو متن أو خاتمة يسهل تحديدها في الموضوع، والفِكَر الفرعية محدودة جداً، وربما غائبة عن النصّ تماماً، و التسلسل خاطئ لجميع الفِكَر، والمعلومات المقدمة خاطئة تماماً.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

ثانياً- معيار تقدير درجات (اللغة والأسلوب)

٥ درجات (جيد جداً)	**اللغة جيدة جداً، والأسلوب متميّز، يدعم البنية الأساسية للموضوع:** فالمفردات المستخدمة صحيحة وفصيحة تماماً وتعبّر عن المعنى بشكل دقيق، وبناء الجمل سليم تماماً ومكتمل، مع عدم وجود أخطاء تؤثر في وضوح المعنى، واستخدام أدوات الربط بشكل صحيح تماماً، يدعم التراكيب ويقوّي الأسلوب، مع الالتزام الممتاز بقواعد النحو وسلامة اللغة.
٤ درجات (جيد)	**اللغة واضحة، والأسلوب جيد إلى حد كبير، يدعم البنية الأساسية للموضوع:** فالمفردات المستخدمة صحيحة وفصيحة إلى حدّ كبير وتعبّر عن المعنى بشكل جيد، والجمل سليمة ومكتملة إلى حدّ كبير، مع وجود أخطاء قليلة لا تؤثر في المعنى العام للموضوع، واستخدام أدوات الربط بشكل صحيح إلى حدّ كبير، يدعم التراكيب ويقوّي الأسلوب، مع الالتزام الجيد بمعظم قواعد النحو؛ فالأخطاء قليلة وغير مؤثّرة.
٣ درجات (مقبول)	**اللغة واضحة نوعاً ما، والأسلوب مقبول، يدعم الفكَر الرئيسة بصفة عامة:** فالمفردات المستخدمة تؤدّي الغرض منها، ولكنها لا تعبّر عن المعنى بشكل صحيح، وفصيحة إلى حدّ ما، لكن مفردات العامية ملموسة، والجمل سليمة ومكتملة نوعاً ما، مع وجود أخطاء كثيرة تؤثّر المعنى العام للموضوع، واستخدام أدوات الربط مقبول في بعض الجمل، وإغفالها في جمل أخرى، أو سوء توظيفها، مع التزام محدود بقواعد النحو؛ فالأخطاء كثيرة ومؤثّرة في المعنى العام.
٢ درجتان (ضعيف)	**اللغة فقيرة، والأسلوب مضطرب ، لا يدعم الفكرة الأساسية للموضوع:** فمعظم المفردات غير صحيحة في التعبير عن المعنى ومكرّرة وغامضة، واستخدام للهجة العامية بكثرة، ومعظم الجمل غير مكتملة وخاطئة، فالأخطاء كثيرة تفقد المعنى وتؤثّر فيه سلباً، وأخطاء كثيرة في استخدام أدوات الربط بين الجمل، وإغفالها في معظم الأحيان، وأخطاء كثيرة في استعمال قواعد النحو؛ تؤثّر سلباً في مقروئية النصّ.
١ درجة (ضعيف جداً)	**اللغة فقيرة جداً، والأسلوب ضعيف جداً** : فاستخدام المفردات سيء لا يلائم المعاني وغير مناسب لمواضعها، كما أن العامية تطغى على النصّ وتحجب المعنى، والجمل مفكّكة وخاطئة، واستخدام أدوات الربط سيء جداً، وربما تغيب في معظم مواضعها، والأخطاء النحوية كثيرة جداً تحجب مقروئية النصّ بشكل كامل.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

ثالثاً- معيار تقدير درجات (الشكل والتنظيم)

٥ درجات (جيد جداً)	**الكتابة تظهر تميّزاً؛ في استخدام قواعد تنظيم الكتابة:** فاستخدام علامات الترقيم صحيح تماماً، وتوظيفها سليم يوجّه القارئ أثناء القراءة، واتباع قواعد الهجاء بشكل ممتاز، من خلال تهجئة جميع الألفاظ بشكل سليم، كما أن الخط واضح وجميل، ويراعي صفات الحرف داخل الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ويدعم مقروئية النصّ، وتنظيم الفقرة متميّز، يدعم ويقوّي البنية التنظيمية للنصّ المكتوب.
٤ درجات (جيد)	**الكتابة تظهر فهماً جيداً لقواعد تنظيم الكتابة:** فاستخدام علامات الترقيم صحيح غالباً، يساعد في نقل الرسالة المكتوبة، واتباع قواعد الهجاء بشكل جيد، من خلال تهجئة معظم الألفاظ بشكل سليم، كما أن الخط واضح، مع وجود أخطاء قليلة لا تعوق مقروئية النصّ، وتنظيم الفقرة جيد، يدعم ويقوّي البنية التنظيمية للنصّ المكتوب إلى حدّ ما.
٣ درجات (مقبول)	**الكتابة تظهر فهماً محدوداً لبعض قواعد تنظيم الكتابة:** فاستخدام علامات الترقيم صحيح إلى حدّ ما، مع وجود أخطاء في بعض المواضع، والتهجئة صحيحة لبعض الكلمات والجمل في النصّ، وغير مؤثرة عموماً في وضوح المعنى، والخط واضح، ولكنه غير منظم، مع وجود تداخل بين بعض الحروف داخل الكلمات، استخدام مقبول لنظام الفقرة، ولكنه لا يدعم البنية التنظيمية لها.
٢ درجتان (ضعيف)	**الكتابة تعكس فهماً محدوداً لمعظم قواعد تنظيم الكتابة:** فاستخدام علامات الترقيم ضعيف، مع وجود أخطاء كثيرة ومتكررة في معظم المواضع، والأخطاء الإملائية كثيرة في معظم الكلمات والجمل، ومؤثرة في مقروئية النصّ، والخط غير واضح بدرجة كافية، فالتداخل موجود بين معظم الحروف والكلمات، والتنظيم العام للفقرات ضعيف، والأخطاء فيه كثيرة، مثل عدم ترك مسافة، وعدم مراعاة الهوامش.
١ درجة (ضعيف جداً)	**الكتابة تعكس ضعفاً شديداً في قواعد تنظيم الكتابة:** فاستخدام علامات الترقيم خاطئ تماماً، والأخطاء كثيرة جداً في التهجئة تفسد مقروئية النصّ بالكامل، والخط رديء جداً وغير مقروء، وعدم مراعاة تنظيم الفقرات بالكامل.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

رابعاً - معيار تقدير درجات (الرسالة)

٥ درجات (جيد جداً)	**الكتابة تعكس إلماماً والتزاماً متميزاً بعناصر الرسالة، يدعم ويقوي بنية الرسالة:** فالعناصر الفنية للرسالة مستوفاة تماماً، مع الترتيب المتميّز للعناصر المرتبطة بكتابة البسملة والأسماء (المرسل والمرسل إليه) والعناوين والتاريخ، كل في موضعه الصحيح، كما أن المقدمة مناسبة جداً لموضوع الرسالة، مع تميّز العرض ووضوح الهدف من الرسالة، وكذلك الخاتمة قوية تؤكّد الموضوع وتدعمه.
٤ درجات (جيد)	**الكتابة تعكس إلماماً جيداً بعناصر الرسالة، يدعم البنية العامة الرسالة:** فالعناصر الفنية للرسالة مستوفاة بدرجة كبيرة، مع الترتيب الجيد لمعظم العناصر المرتبطة بكتابة البسملة والأسماء (المرسل والمرسل إليه) والعناوين والتاريخ، كل في موضعه الصحيح إلى حدّ كبير، كما أن المقدمة مناسبة لموضوع الرسالة، والعرض جيد، والهدف من الرسالة واضح، وكذلك الخاتمة جيدة إلى حدّ كبير تؤكّد الموضوع وتدعمه.
٣ درجات (مقبول)	**الكتابة تعكس إلماماً مقبولاً بمعظم عناصر الرسالة، يسهم نوعاً ما في دعم بنية الرسالة:** فمعظم عناصر الرسالة متوافرة إلى حدّ ما، مع الترتيب المقبول لبعض العناصر المرتبطة بكتابة البسملة والأسماء (المرسل والمرسل إليه) والعناوين والتاريخ، كل في موضعه الصحيح إلى حدّ ما، كما أن المقدمة مناسبة نوعاً ما لموضوع الرسالة، والعرض مقبول، والهدف من الرسالة واضح نسبياً، وكذلك الخاتمة مقبولة إلى حدّ ما، ولكنها لا تؤكّد الموضوع أو تدعمه بشكل كاف.
٢ درجتان (ضعيف)	**الكتابة تعكس إلماماً محدوداً ببعض عناصر الرسالة، لا يسهم في دعم البنية العامة للرسالة:** فمعظم عناصر الرسالة غير متوافرة، مع ترتيب رديء لمعظم العناصر المرتبطة بكتابة البسملة والأسماء (المرسل والمرسل إليه) والعناوين والتاريخ، كما أن المقدمة ضعيفة وغير مناسبة نوعاً ما لموضوع الرسالة، والعرض رديء، والهدف من الرسالة غير واضح، وكذلك الخاتمة ضعيفة بصورة عامة.
١ درجة (ضعيف جداً)	**الكتابة تعكس ضعفاً شديداً في معرفة معظم عناصر الرسالة:** فالعناصر الأساسية للرسالة غير متوافرة، مع ترتيب خاطئ تماماً لجميع هذه العناصر، كما أن المقدمة ضعيفة جداً وغير مناسبة أبداً لموضوع الرسالة، والعرض رديء جداً، والهدف من الرسالة غير واضح تماماً، وكذلك الخاتمة ضعيفة جداً.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

خامساً- معيار تقدير درجات (التلخيص)

٥ درجات (جيد جداً)	**الكتابة تعكس إلماماً والتزاماً متميزاً بعناصر التخليص، يدعم ويقوي بنية الملخَّص:** فالعناصر الفنية للتخليص مستوفاة تماماً، والفكرة الأساسية للنصّ مركزة جداً وواضحة، كما الفِكَر الرئيسة المستخلصة من النص متميّزة ودقيقة ومستوفاة بشكل كامل، مع ترتيبٍ متميز وصحيح لها كما وردت في النصّ الأصلي، وكذلك طول التلخيص مناسب جداً، وبعيد عن الإيجاز المخلّ والإطناب الممل، إضافة إلى ظهور شخصية الملخِّص وفرديته بشكل متميّز في تعبيره عن الفِكَر المستخلصة.
٤ درجات (جيد)	**الكتابة تعكس إلماماً جيداً بعناصر التلخيص، يدعم البنية العامة للملخَّص:** فالعناصر الفنية للرسالة مستوفاة بدرجة كبيرة، والفكرة الأساسية للنصّ واضحة، كما أن الفِكَر الرئيسة المستخلصة من النص جيدة وصحيحة ومستوفاة إلى حدّ كبير، مع ترتيب جيد وصحيح لمعظم الفِكَر كما وردت في النصّ الأصلي، وكذلك فطول التلخيص مناسب، وبعيد عن الإيجاز والإطناب إلى حدّ كبير، إضافة إلى وضوح شخصية الملخِّص في تعبيره عن الفِكَر المستخلصة.
٣ درجات (مقبول)	**الكتابة تعكس إلماماً مقبولاً بمعظم عناصر التلخيص، يسهم نوعاً ما في دعم بنية الرسالة:** فمعظم عناصر التلخيص متوافرة إلى حدّ ما، والفكرة الأساسية للنصّ واضحة إلى حدّ ما، كما أن معظم الفِكَر الرئيسة المستخلصة من النص صحيحة، ومستوفاة بدرجة مقبولة، مع ترتيب مقبول وصحيح لبعض الفِكَر كما وردت في النصّ الأصلي، وكذلك فطول التلخيص مقبول، وإن كانٍ هناك إيجاز أو إطناب في بعض المواضع، ويمكن ملاحظة شخصية الملخِّص في بعض مواضع أثناء تعبيره عن الفِكَر المستخلصة.
٢ درجتان (ضعيف)	**الكتابة تعكس إلماماً محدوداً ببعض عناصر التلخيص، لا يسهم في دعم البنية العامة للملخَّص:** فمعظم عناصر التلخيص غير متوافرة، والفكرة الأساسية للنصّ غير واضحة وغامضة إلى حدّ كبير، كما أن معظم الفِكَر الرئيسة المستخلصة من النص غير واضحة وغير مستوفاة، مع ترتيب خاطئ لمعظم الفِكَر التي وردت في النصّ الأصلي، وكذلك فطول التلخيص غير مناسب، فهو إما مقتضب كثيراً أو مطول، كما أن شخصية الكاتب غير واضحة، ويكاد يكون أسلوبه نقلاً لما ورد في النص.
١ درجة (ضعيف جداً)	**الكتابة تعكس ضعفاً شديداً في معرفة معظم عناصر التلخيص:** فالعناصر الأساسية للتلخيص غير متوافرة، والفكرة الأساسية للنصّ غامضة كلياً، كما أن جميع الفِكَر الرئيسة المستخلصة من النص غير صحيحة وناقصة، مع ترتيب خاطئ لجميع الفِكَر التي وردت في النصّ الأصلي، وكذلك فطول التلخيص غير مناسب أبداً، فالإيجاز مخلّ أو الإطناب مملّ جداً، مع غياب كامل لشخصية الكاتب في التلخيص.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

سادساً- معيار تقدير درجات (القصة)

الكتابة تعكس إلماماً والتزاماً متميزاً بعناصر القصة، يدعم ويقوي بنية القصة: فالعناصر الفنية للقصة مستوفاة تماماً، والمقدمة مشوقة تمهد لأحداث القصة بشكل متميز، ووضوح تامّ لعنصري الزمان والمكان بما يناسب أحداث القصة، كما أن الشخصيات محددة تماماً، ومناسبة لما يرتبط بها من أحداث، إضافة إلى التنويع في أساليب القص، والذي يعكس تمكناً واضحاً منها، مع عرض متميّز للأحداث، ووفق تسلسل منطقي صحيح، وكذلك فإن حبكة القصة بارزة جداً، والحل مناسب لها ولشخصياتها بشكل تام .	**٥ درجات (جيد جداً)**
الكتابة تعكس إلماماً جيداً بعناصر القصة، يدعم البنية العامة للقصة: فالعناصر الفنية للقصة مستوفاة بدرجة كبيرة، والمقدمة مناسبة تمهد لأحداث القصة بشكل جيد، مع وضوح عنصري الزمان والمكان بدرجة كبيرة تناسب أحداث القصة، كما أن الشخصيات محددة إلى حدّ كبير، ومناسبة لما يرتبط بها من أحداث، إضافة إلى التنويع في بعض أساليب القص، والذي يعكس أداء جيداً منها، مع عرض جيد للأحداث، ووفق تسلسل منطقي إلى حدّ بعيد، وكذلك فإن حبكة القصة واضحة، والحل مناسب لها ولشخصياتها بدرجة كبيرة.	**٤ درجات (جيد)**
الكتابة تعكس إلماماً مقبولاً بمعظم عناصر القصة، يسهم نوعاً ما في دعم بنية الرسالة: فمعظم عناصر القصة متوافرة إلى حدّ ما، والمقدمة مناسبة نوعاً ما، ولكنها لا تمهد لأحداث القصة، مع وضوح نسبي لعنصري الزمان والمكان؛ وقد يغيب أحدهما عن القصة، كما أن الشخصيات واضحة إلى حدّ ما، ولكنها غير مرتبطة بشكل جيد بالأحداث، إضافة إلى قلّة التنويع في أساليب القص، وقد يقتصر الأسلوب على السرد فقط، مع عرض مقبول للأحداث، ووفق تسلسل منطقي في بعض الأحيان، وكذلك فإن حبكة القصة واضحة إلى حدّ ما، ولكن الحل لا يرتبط بالشخصيات وبالحبكة بدرجة كبيرة.	**٣ درجات (مقبول)**
الكتابة تعكس إلماماً محدوداً ببعض عناصر القصة، لا يسهم في دعم البنية العامة للقصة: فمعظم عناصر القصة غير متوافرة، والمقدمة غير مناسبة بدرجة كبيرة، ولا تمهد لأحداث القصة، مع غموض نسبي لعنصري الزمان والمكان؛ أو توظيفهما بما لا يخدم الأحداث، كما أن الشخصيات غير واضحة أو محدّدة بدرجة كبيرة، وغير مرتبطة بالأحداث، مع إهمال معظم الشخصيات الثانوية، وليس هناك تنويع في أساليب القص، وحتى الأسلوب المتّبع يكون مضطرباً، كما أن عرض الأحداث غير مقبول وغير منطقي في معظم الأحيان، وكذلك فإن حبكة القصة غير واضحة بدرجة كافية، والحل غير مناسب لها ولشخصيات القصة.	**٢ درجتان (ضعيف)**
الكتابة تعكس ضعفاً شديداً في معرفة معظم عناصر القصة: فالعناصر الأساسية للقصة غير متوافرة، والمقدمة غير مناسبة للقصة أبداً، مع عدم وضوح عنصري الزمان والمكان، كما أن الشخصيات غير واضحة تماماً، وغير مرتبطة بالأحداث أبداً، والأسلوب المتّبع غامض ومضطرب، كما أن عرض الأحداث غير منطقي في جميع الأحيان، وكذلك فإن حبكة القصة غير واضحة أبداً، والحل غير مناسب لها ولشخصيات القصة.	**١ درجة (ضعيف جداً)**
لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.	**٠ درجة**

سابعاً - معيار تقدير درجات (الوصف)

٥ درجات (جيد جداً)	**الكتابة تعكس إلماماً والتزاماً متميزاً بعناصر الوصف، يدعم ويقوي البنية الأساسية للوصف:** فالعناصر الفنية للوصف مستوفاة تماماً، والإحاطة بجوانب الموصوف متميّزة، تعكس إلماماً قوياً بموضوع الوصف، مع إبراز متمكّن لجوانب القوة والضعف في الموصوف، وحتى الصفات الكامنة فيه، إضافة إلى العرض الصحيح والدقيق للمشاهد والأحداث وفق تسلسل منطقي متميّز، مع الدقّة في التعبير عن الموصوف، واستخدام واضح وموظّف بشكل كبير للصور الإيحائية، إضافة إلى جودة التعبير عن المشاعر والانفعالات تجاه الموصوف.
٤ درجات (جيد)	**الكتابة تعكس إلماماً جيداً بعناصر الوصف، يدعم البنية العامة للوصف:** فالعناصر الفنية للوصف مستوفاة بدرجة كبيرة، والإحاطة بمعظم جوانب الموصوف جيدة، تعكس إلماماً جيداً بموضوع الوصف، مع إبراز جيد لمعظم جوانب القوة والضعف في الموصوف، إضافة إلى العرض الصحيح للمشاهد والأحداث وفق تسلسل منطقي في معظم مواضع الوصف، كما أن التعبير عن الموصوف صحيح ومباشر بدرجة كبيرة، واستخدام جيد لبعض الصور الإيحائية، إضافة إلى وضوح المشاعر والانفعالات تجاه الموصوف.
٣ درجات (مقبول)	**الكتابة تعكس إلماماً مقبولاً بمعظم عناصر الوصف، يسهم نوعاً ما في دعم بنية الوصف:** فمعظم عناصر الوصف متوافرة إلى حدّ ما، والإحاطة ببعض جوانب الموصوف، تعكس إلماماً مقبولاً بموضوع الوصف، مع إبراز مقبول لبعض جوانب القوة والضعف في الموصوف، إضافة إلى العرض السليم لبعض المشاهد والأحداث وفق تسلسل منطقي في بعض المواضع، كما أن التعبير عن الموصوف مباشر إلى حدّ ما، واستخدام محدود لبعض الصور الإيحائية، إضافة إلى وضوح المشاعر والانفعالات تجاه الموصوف إلى حدّ ما.
٢ درجتان (ضعيف)	**الكتابة تعكس إلماماً محدوداً ببعض عناصر الوصف، لا يسهم في دعم البنية العامة الوصف:** فمعظم عناصر الوصف غير متوافرة، والإحاطة ضعيفة ببعض جوانب الموصوف، ولا تعكس إلماماً بمعظم جوانب موضوع الوصف، مع عدم وضوح معظم جوانب القوة والضعف في الموصوف، إضافة إلى رداءة العرض للمشاهد والأحداث في معظم مواضع الوصف، والأخطاء كثيرة ومؤثّرة في المعنى، واستخدام رديء للتعبير المباشر عن الموصوف، وغياب تام للصور الإيحائية من الوصف، والتعبير عن المشاعر غير واضح بدرجة كبيرة تجاه الموصوف.
١ درجة (ضعيف جداً)	**الكتابة تعكس ضعفاً شديداً في معرفة معظم عناصر الوصف:** فالعناصر الأساسية للوصف غير متوافرة، والإحاطة ضعيفة بمعظم جوانب الموصوف، تعكس جهلاً بمعظم جوانب الموضوع، مع عدم وضوح جوانب القوة والضعف أو التناقض في عرضها، إضافة إلى رداءة العرض للمشاهد والأحداث في جميع مواضع الوصف، والأخطاء كثيرة ومؤثّرة في مقروئية النصّ، كما أن طريقة التعبير رديئة جداً وغير واضحة، مع عدم وضوح التعبير عن المشاعر تجاه الموصوف.
٠ درجة	لا يوجد أداء، أو المهارات السابقة مفتقدة تماماً من الكتابة.

الملحق (٤)

مقياس الذكاءات المتعددة

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا المقياس إلى تعرّف ذكاءاتك، والأنشطة التي تحبّ القيام بها، أو التي تقوم بها بشكل دائم، وكذلك المهارات التي تمتلكها، والاهتمامات التي تفضّلها، ومن خلال إجابتك تستطيع التعرّف على نفسك بشكل أفضل؛ لذلك احرص على الدقة والصراحة في إجاباتك، وعدم الاستعانة بزملائك أثناء الإجابة.

يوجد بعد كلّ عبارة مجموعة من الاختيارات، عليك أن تختار واحداً منها ينطبق عليك أكثر من باقي الاختيارات، وذلك بوضع إشارة **þ** أمام الاختيار الذي يناسبك، على غرار المثال التالي:

** تُحبُّ القيام بالأعمال المنزلية.

- لا، أبداً
- بدرجة قليلة

J بدرجة متوسطة

- بدرجة كبيرة
- بدرجة كبيرة جداً

ملاحظات:

- لا تختر إلا إجابة واحدة لكلّ عبارة.
- اكتب بياناتك كاملة فيمايلي:

اسم الطالب:	الفصل: ....
الصف الدراسي:	المدرسة: ....

اخترْ الإجابة التي تناسبك أكثر من غيرها فيما يلي:

١ - تُعدّ قراءة الكتاب مهمة بالنسبة إليك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢ - تحبّ أن تقوم بالكتابة بنفسك.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣ - تستمتع بسرد القصص أو الطرائف والنكات.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤ - تستمتع بألعاب الكلمات المتقاطعة أو ألعاب ترتيب الحروف.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥ - سبق لك أن كتبت قصة أو أبيات شعر أو خاطرة.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٦ - تُعدُّ اللغة الإنكليزية سهلة بالنسبة إليك.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٧ - تُعدُّ اللغة العربية أسهل بالنسبة إليك من الرياضيات أو العلوم.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٨ - أنت بارع في سرد النكات والطرائف لتسلّي نفسك وأصدقائك بها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٩ - كتبت موضوعاً كنت سعيداً به وأعجب به زملاؤك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٠ - تستطيعُ تقليد الطريقة التي يتحدّث بها الآخرون.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١١ - تستطيعُ أن تحسب الأعداد في ذهنك بسهولة.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٢ - تُحبُّ القيام بعمل تجارب، في مخبر المدرسة مثلاً.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٣ - تُحبُّ الرياضيات والعلوم وحلّ مسائل الحساب.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٤ - تُعدُّ عمليات (الطرح والجمع والضرب والكسور) سهلة بالنسبة إليك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٥ - تلعبُ الكلمات المتقاطعة، أو الألغاز، أو تصنيف الكلمات.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٦ - تستطيعُ اكتشاف الأخطاء المنطقية فيما يقوله الآخرون أو يفعلونه.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٧ - تتذكّرُ الأرقام والأعداد بسهولة، كأرقام التلفونات والعناوين.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٨ - أنت بارع في لعب الشطرنج أو الدومونا.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٩ - تهتمُّ بحصص الرياضيات أكثر من غيرها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٠ - تُحبُّ أن تكون عالماً في الرياضيات أو الفيزياء مستقبلاً.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢١ - تُحبُّ أن تتعامل مع الأدوات والأشياء المختلفة بأصابع يديك.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٢ - تستمتعُ بدروس الألعاب الرياضية (البدنية) أكثر من الدروس الأخرى.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٣ - تمارسُ رياضة واحدة من الرياضات بشكل مستمرّ.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٤ - كنتَ أو ما زلتَ عضواً في فريق رياضي، كـ (كرة القدم، أو السلة أو غيرها).

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٥ - تستطيعُ استخدام حركات جسمك أو وجهك في تقليد الأشخاص.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٦ - تستطيعُ الرقص بشكل جيد.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٧ - تستخدمُ يديك وحركات جسمك عندما تتحدّث.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٨ - تستطيعُ التفكير بشكل أفضل، عندما تمشي أو تجري.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٩ - تجدُ صعوبةً في الجلوس بهدوء لفترات طويلة من الوقت.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٠- تستمتعُ بالعمل بيديك في بناء الأشياء أو صناعتها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣١- تستطيعُ أن ترسم بشكل جيد.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٢- تحبُّ استخدام الألوان أثناء الرسم.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٣- إذا أغمضت عينيك، فإنك تستطيعُ أن تتخيّل صوراً واضحة في ذهنك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٤- تحبُّ استخدام الكاميرا لتصوير الأشياء من حولك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٥- يمكنكَ أن تعرف طريقك خلال المباني الجديدة.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٦- تستطيعُ تحديد الاتجاهات (كالشمال والجنوب مثلاً) أيّاً كان موقعك.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٧- تستمتعُ بلعبة تجميع أجزاء الصور الصغيرة، لتكوين صورة أو شكل.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٨- تُعدُّ الهندسة بالنسبة إليك أسهل من الجبر.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٩- تفضّلُ قراءة النصوص المرفقة بالصور التوضيحية.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤٠- ترى أحلامك بشكل واضح أثناء النوم، وتتذكّرها عندما تستيقظ.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤١- تُحبُّ دائماً أن تستمع إلى الموسيقى.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٢- لديك صوت جميل في الغناء.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٣- يقولُ الآخرون إنك تغنّي بصوت جميل.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٤- تمتلك قدرة العزف على آلة موسيقية.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٥ - تعتقدُ أن حياتك لن تكون سعيدة بدون وجود الموسيقى.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤٦ - تُحبُّ أن تغني الأغاني التلفزيونية المحببة إليك في أي مكان تذهب إليه.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٧ - تستطيعُ الغناء مع الآخرين بتوافق وانسجام.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤٨ - تُمضي وقتاً طويلاً في الاستماع إلى الموسيقى.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤٩ - تستطيعُ معرفة الأغنية بسهولة بمجرد سماع لحنها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٥٠ - إذا استمعْت مرّة أو مرتين إلى قطعة موسيقية، فإنك تستطيع إعادتها بشكل جيد.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥١ - يطلب منك زملاؤك النصيحة والاستشارة في أمور كثيرة.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥٢ - تفضّلُ ممارسة الرياضات الجماعية كـ" كرة القدم أو السلة، أو غيرها" أكثر من الرياضات الفردية كالسباحة والجري.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥٣ - إذا واجهتك مشكلة، فإنك تبحث عن شخص لمناقشتها معه.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٥٤ - لديك أكثر من ثلاث أصدقاء تحبّهم.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥٥ - يمكنكَ تعرّف مشاعر الآخرين، وإبداء التعاطف مع هذه المشاعر.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥٦ - تستمتعُ بتعليم الآخرين ما تعرفه من معلومات.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥٧ - تشعرُ بالسعادة عندما تكون مع آخرين يشعرون بالسعادة.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٥٨ - تَعدُّ نفسك قائداً (أو هكذا يقول الآخرون عنك).

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٥٩ - تُحبُّ قضاء أوقاتك مع أصدقائك أكثر من البقاء في المنزل لوحدك.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٠ - تأخذ عادة بنصيحة الأصدقاء.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦١ - تُحبُّ أن تقضي وقتك بمفردك لتتأمّل وتفكّر فيما حولك.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٢ - تفكّرُ كثيراً في المستقبل وفي ما ستفعله عندما تكبر.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٣ - لديك هوايات واهتمامات شخصية تحتفظ بها لنفسك، ولا تشرك أحداً فيها.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٦٤ - تستطيعُ معرفة نقاط الضعف والقوّة في شخصيتك بسهولة.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٥ - تفضّلُ قضاء يوم العطلة بمفردك في مكان هادئ، أكثر من قضائه في مكان جميل ولكنه مزدحم بالناس.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٦٦ - تفضّلُ قضاء معظم الوقت في المنزل عن الخروج مع أي أحد إلى أيّ مكان.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٧ - تستعملُ مفكّرة خاصة تسجل فيها ما يجري من أحداث شخصية.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٨ - تغضبُ بشدة عندما تفشل.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٦٩ - لديك اهتمام بتحسين نفسك، فتحضّر الدروس أو تقرأ الكتب والمجلات.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٧٠ - لديك طموحات مستقبلية ترغب في تحقيقها.

£ لا، أبداً £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

الملحق (٥)

مقياس الميول نحو القراءة والكتابة

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة:

يقيس هذا المقياس ميولك الشخصية نحو القراءة والكتابة، ومن خلال إجابتك تستطيع التعرّف على ميولك بشكل جيد؛ لذلك احرص على الدقة والصراحة في إجاباتك، وعدم الاستعانة بزملائك أثناء الإجابة.

يوجد بعد كلّ عبارة خمسة اختيارات، عليك أن تختار واحداً منها، ينطبق عليك أكثر من باقي الاختيارات، وذلك بوضع إشارة þ أمام الاختيار الذي يناسبك، على غرار المثال التالي:

** أحبّ القراءة والكتابة.

- بدرجة ضعيفة
- بدرجة قليلة
- بدرجة متوسطة
- þ بدرجة كبيرة
- بدرجة ممتازة

ملاحظات:

- لا تختر إلا إجابة واحدة لكلّ عبارة.
- اكتب بياناتك كاملة فيما يلي:

اسم الطالب:	الفصل: ....
الصف الدراسي:	المدرسة: ....

اختر الإجابة التي تناسبك أكثر من غيرها فيما يلي:

١ - أحبّ قراءة "الكتب أو القصص أو المجلات".

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢ - الكتابة مهمّة؛ لأنها تتيح لي التعبير عن مشاعري وانفعالاتي وما يجول في نفسي.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣ - أحبّ كتابة التعليقات والملاحظات حول الأشياء؛ لأحفظها وأعود إليها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤ - أشعر بأهمية القراءة؛ لأنها تفيدني في ممارسة هواياتي الأدبية والثقافية.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٥ - أشعر بالمتعة حين يطلب مني المعلم كتابة موضوعات التعبير.

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

٦ - لا أفضّل زيارة المكتبة للقراءة وجمع المعلومات.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٧ - أرغب في شراء الكتب المفيدة وجمعها.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٨ - أحبّ ممارسة الكتابة؛ لأنها تفيدني في التعبير عن فِكَري.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٩ - أجد في الكتاب صديقاً وأنيساً في أوقات الفراغ.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٠ - أشعر بأهمية الكتابة في الحفاظ على تاريخ الشعوب وتراثها من الضياع.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١١ - أشعر بالمتعة حين أقرأ موضوعاً كتبته على زملائي.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٢ - أحبّ كتابة "القصص أو الخواطر أو اليوميات".

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٣ - أرغب أن يكون لدي مكتبتي الخاصة.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٤ - لا أرغب في الكتابة في أوقات الفراغ.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٥ - أشعر أن القراءة مهمة في الحياة اليومية "خارج المدرسة".

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٦ - أرغب في زيارة المكتبة لأبحث عن المعلومات، وأدوّنها في كرّاستي.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

١٧ - أحبّ أن أقرأ لوالديّ القصص التي جمعتها من بعض الكتب.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

١٨ - أشعر بالمتعة حين أكتب موضوعاً جميلاً بنفسي "قصة أو خاطرة".

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرةجداً

١٩ - عادة ما أقرأ الصحف اليومية لمتابعة الأخبار والأحداث.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٠ - أرغب في كتابة واجباتي وفروضي بعد عودتي من المدرسة وقبل أي شيء.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢١ - أحب أن أقرأ قصة أو أتصفّح كتاباً قبل النوم.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٢ - أشعر بأهمية الكتابة في الحياة وفي التعاملات اليومية مع الآخرين.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٣ - لا أحب القراءة؛ فهي غير مفيدة في تحقيق النجاح.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٤ - تعدّ القراءة من الهوايات المفضّلة لدي.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٥ - تشعرني الكتابة بقيمتي كفرد في الحياة والمجتمع.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٦ - أفضّل أن أقرأ ما أريد بنفسي على أن أستمع لمن يقرأ لي.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٧ - أحب القراءة؛ لأنها تصحبني إلى عالم الخيال والجمال.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٢٨ - تفيدني القراءة في فهم المواد الدراسية الأخرى.

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٢٩ - تعدّ الكتابة من الهوايات التي أحبها وأمارسها.

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٠ - **أشعر بأهمية القراءة في تعلّم النطق السليم والإلقاء الجيد.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣١ - **أشعر بأهمية الكتابة في التعبير عن قضايا المجتمع وأحواله.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٢ - **تتيح لي القراءة التأمّل والتفكير في العالم من حولي.**

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٣ - **أحبّ الكتابة، لأنني أحافظ على ذكرياتي من خلالها.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٤ - **أشعر أن قدرتي على القراءة السليمة تفيدني فيما أكتب.**

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

٣٥ - **عادة ما أمارس الكتابة؛ لأنها تشعرني بالسعادة والراحة النفسية.**

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٣٦ - **لا أحبّ الكتابة؛ فهي لا تعينني على التعبير عن مشاعري.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٧ - **تعينني القراءة على فهم نصوص الأدب والشعر وتذوّقها.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٣٨ - **أفضّل أن أقضي أوقات فراغي في الكتابة وتدوين المذكرات.**

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

٣٩ - **أشعر بأهمية القراءة في تنمية معرفتي وثقافتي في الحياة.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٠ - **أحرص على كتابة اليوميات في مفكرتي الخاصة.**

£ نادراً £ أحياناً £ بدرجة متوسطة £ كثيراً £ دائماً

٤١ - **الكتابة مهمة لتحقيق التواصل الفكري والثقافي بين البشر.**

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

٤٢ - **تتيح لي القراءة الاطلاع على كلّ ما هو جديد من معلومات وأحداث.**

£ بدرجة ضعيفة £ بدرجة قليلة £ بدرجة متوسطة £ بدرجة كبيرة £ بدرجة كبيرة جداً

٤٣ - **أشعر أن الكتابة تعينني على التعبير في مختلف مجالات الدراسة.**

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

٤٤ - **أتمنّى أن أكون كاتباً جيداً في المستقبل.**

£ غير موافق أبداً £ غير موافق £ غير متأكّد £ موافق £ موافق دائماً

الملحق (٦)

نماذج من الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات القراءة والكتابة استناداً إلى إستراتيجيات الذكاءات المتعددة

الخطة المقترحة لتطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

لكلّ عمل خطّة وطريقة تنفيذ، تنبثق من الإستراتيجية العامة التي يتّبعها ويُبنى عليها؛ لذلك فالخطة هنا تقتضي إتّباع إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، التي تقوم على التنوّع في العرض، وفي مخاطبة الحواسّ المختلفة لدى المتعلم، وفي استنهاض جميع القدرات والطاقات الممكنة لديه.

وعلى ضوء ما سبق، ينبغي أن يحاول المعلم استثمار هذه القدرات في كلّ جزء من الدرس؛ بحيث يستخدم أنشطة تحاكي أنواع الذكاء في كلّ إجراء، وقد يوظّف أنشطة بينية تجمع وتؤكّد على أكثر من ذكاء في الإجراء الواحد، مع مراعاة أن يتناول المعلم الذكاءات السبعة جميعها في كلّ درس من الدروس قدر الإمكان.

وتعتمد خطّة سير الدرس - وفق هذه الإستراتيجيات- على تضمين الذكاءات المتعددة، في جميع أجزاء الدرس وتفاصيله، سواء في القراءة أم الكتابة، وهذا يعتمد - إلى حدّ كبير- على فنيات المعلم في الاختيار والممارسة، وفي تحديده للمهارات التي سيعمل على تنميتها، وفق ما يناسب مستويات طلابه والفروق الفردية بينهم.

وثمة أمور أخرى ترتبط بعملية التدريس ككلّ، بدءاً بالتخطيط والإعداد، ثم التدريس والتنفيذ، وانتهاء بالتقويم، على المعلم مراعاتها والاهتمام بها؛ لتحديد الأدوار الأساسية التي سوف يقوم بها استناداً إلى إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، ويمكن تلخيص هذه الأدوار على النحو الآتي:

١ - مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط):

و يتحدّد دور المعلم في هذه المرحلة، بالآتي:

- الإعداد الجيّد للأنشطة والأغاني والألعاب وبطاقات التدريب والتقويم، التي يقوم بتناولها عند تفصيل المهارات وشرحها؛ بحيث يراعي في تصميمها الفروق الفردية بين التلاميذ، ويعمل على تعرّف مستوى تلاميذه وميولهم؛ كي يراعي هذه الفروق عند عملية الإعداد.
- يوضّح للتلاميذ ماهية الذكاءات المتعددة وطبيعتها، وينبّههم إلى الذكاءات الأبرز لديهم، ويعمل على إثارتها دائماً؛ من خلال الأنشطة التي تناسب كلّ ذكاء منها.
- يقوم بإعداد المجموعات التعاونية قبل بدء التدريس، بعد أن يتعرّف مستوياتهم في القراءة والكتابة؛ ليوزع التلاميذ في المجموعات على أساسه.
- يحدّد مصادر التعلم المختلفة للتلاميذ، قبل البدء بتنفيذ الدرس؛ ليوجّه تلاميذه إلى استخدامها، ومحاولة تأمين بعض هذه المصادر، إن تعذّر وجودها في المنزل أو في مكتبة المدرسة.

٢ - مرحلة التدريس:

هناك أمور كثيرة يجب على المعلم مراعاتها أثناء التطبيق (التدريس)، أبرزها:

- أن يكون المعلم واعياً بالأهداف التي ينبغي أن يحققها التلاميذ.
- التركيز على أنشطة القراءة والفهم القرائي، والكتابة والإلقاء والتذوّق، وما إلى ذلك...
- استخدام الوسائل التعليمية في تقديم موضوعات القراءة والكتابة، مثل اللوحات والبطاقات، والألعاب والأغاني وغيرها من المواد، والتسجيلات السمعية والبصرية، ... وغيرها.
- أن يتأكّد المعلم دائماً من مدى استمرار التلاميذ في تنفيذ الأنشطة، ومدى تقدّمهم فيها، ومدى فهمهم لمهارات القراءة والكتابة، وأن يهتمّ بتوجيه التلاميذ كلما لزم الأمر.

- تقديم التغذية الراجعة فور الانتهاء من إنجاز المهام، وتقدير قيمة الجودة في إنجاز الأنشطة والمهمّات القرائية والكتابية، التي عمل بها التلاميذ، وقد يستخدم المعلم التعزيز بالمكافآت الرمزية.

٣ - مرحلة ما بعد التدريس (التقويم):

وهي المرحلة الأخيرة من الدرس، ويقوم المدرس فيها، بتقويم البطاقات والأنشطة التي قام التلاميذ بإنجازها، وتعدّ هذه الخطوة جزءاً من التقويم، الذي يحمل جانباً كبيراً من التعزيز للتلاميذ، أو أن يقوم التلاميذ بتصحيح الأوراق والبطاقات بالتبادل فيما بينهم، ومن الجوانب المهمة في مرحلة ما بعد التطبيق أن يقوم المعلم بتكليف التلاميذ بأنشطة إثرائية إضافية، يمارسها التلاميذ في المنزل، وخاصة تلك الأنشطة التي يتعذّر إجراؤها في الحصة الدراسية، والأنشطة التي تعتمد على الجهد الذاتي للمتعلّم، ككتابة الموضوعات، والبحث عن المعلومات.

وبالتركيز على المرحلة الثانية، وهي مرحلة التدريس والتنفيذ، فإن الخطة المتكاملة لعرض الدرس وتنفيذه، تقتضي تحديد الأهداف الإجرائية (المهارات) المتوقّع تحقيقها بعد تنفيذ الدرس بدقّة، وتحديد المحتوى المستهدف، والزمن اللازم لتنفيذه، وتحديد الوسائل والأنشطة المستخدمة فيه، إضافة إلى اختيار الذكاءات المعتمدة في الدرس، والإستراتيجيات المناسبة لها، وأخيراً اختيار أساليب التقويم وتحديدها، مرحلياً ونهائياً.

وتقوم الخطة المقترحة في تدريس القراءة والكتابة على ثلاثة مراحل درسية، هي: (مرحلة التهيئة للدرس، ومرحلة عرض الدرس وتنفيذه، ومرحلة ختم الدرس والأنشطة الإثرائية)، ويمكن توضيح إجراءات هذه الخطة وعناصرها على النحو الآتي:

أولاً- تدريس القراءة:

أ- التهيئة للدرس، واستخدام إستراتيجيات الذكاءات المناسبة له في التمهيد، والتخطيط.

ب- عرض الدرس، واستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، في "جلسة الاستماع، والقراءة الجهرية (المعلم ثم التلميذ)، والتدريب

على مهاراتها، ثم القراءة الصامتة، ومناقشة الفكرة العامة، والفِكَر الرئيسة والفرعية، والوقفة النقدية والجمالية، والتطبيق على مهارات الدرس، وأخيراً يأتي التقويم النهائي للدرس".

ج- خَتْم الدرس والأنشطة الإثرائية، وتأكيد الذكاءات المناسبة لهذه الأنشطة.

ثانياً- تدريس الكتابة:

أ- التهيئة للدرس: واستخدام الذكاءات المناسبة له في التخطيط للدرس.

ب- كتابة الموضوع، واستخدام الذكاءات المتعددة، في "مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)، ومرحلة كتابة المسودة، ومرحلة المراجعة وإجراء التعديلات، ومرحلة الكتابة النهائية، ومرحلة تقويم الكتابة والنشر، وأخيراً التقويم الختامي للدرس ككلّ".

ج- خَتْم الدرس والأنشطة الإثرائية، وتأكيد الذكاءات المناسبة لهذه الأنشطة.

واستناداً إلى الخطة السابقة، والعناصر المرتبطة بها، سوف نقوم بعرض نماذج من الأنشطة الذكائية في ثلاثة أقسام، تبعاً لعناصر الدرس، وبما يغطي الذكاءات السبعة في كلّ عنصر منها؛ من حيث (الأنشطة التمهيدية، والأنشطة التنفيذية، والأنشطة التقويمية والإثرائية)، والتي يمكن أن يفيد منها المعلم في تصميم أنشطته الصفية واللاصفية في دروس القراءة والكتابة، مع التأكيد على حرية المعلم في اختيار ما يناسب أهدافه وتلاميذه، أو اقتراح طرائق وإستراتيجيات جديدة يرى أنها قادرة على استنهاض قدرات تلاميذه المتعددة؛ مسترشداً بحسّه التربويّ وإحساسه بالمسؤولية تجاه لغته الأم، ولعلّ مثل هذه الأنشطة والممارسات تسهم في تنمية مهارات التلاميذ في القراءة والكتابة، وتعزّز ميولهم نحوهما، ونحو اللغة العربية بمهاراتها المختلفة والمتنوّعة.

نماذج من أنشطة الذكاء التمهيدية:

في التهيئة اللغوية لأي درس، وقبل ممارسة أي نشاط تعليمي مع التلاميذ، يمكن أن يوظّف المعلم ذكاءات تلاميذه المتعددة، وينبغي أن يضع بحسبانه الوقت المخصّص للتهيئة اللغوية؛ بحيث يتراوح ما بين (٥-١٠)

دقائق على الأكثر، وما إن يشعر المعلم أن التلاميذ أدركوا الغاية من الدرس، وعرفوا فكرته وموضوعه، يثبّته على السبورة، وينتقل إلى مرحلة التنفيذ.

وللمعلم الحرية في انتقاء ما يناسب تلاميذه وكذلك موضوع الدرس من أنشطة تمهيدية، يمكن أن تستحوذ على انتباه التلاميذ وتشدّهم إلى الدرس، وتحقّق الغاية من التهيئة اللغوية لدروس القراءة أو الكتابة، وفيمايلي نماذج من الأنشطة اللغوية على ضوء أنواع الذكاء وإستراتيجياته، والتي يمكن أن تبيّن وتفيد المعلم في تنفيذ مثل هذه الأنشطة:



- يختار المعلم قصة تتعلّق بموضوع الدرس؛ بحيث تكون مناسبة وموجزة ومعبّرة، توحي للتلاميذ بفكرة الدرس المراد تناوله.
- يظهر المعلم براعته في القصّ؛ من حيث الإلقاء الممثّل للمعنى، والتعبيرات والحركات، التي تتطلّبها مواقف القصة.
- يناقش التلاميذ في مضمون القصة، والدروس المستفادة منها، فردياً وجماعياً.
- يطلب ممّن يعرف قصّة مشابهة أن يسردها على زملائه متمثّلاً أسلوبه قدر الإمكان.
- يدعو المعلم التلاميذ إلى التماس هذه المعاني؛ من خلال النصّ.
- يعلن المعلم عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ومن المفيد أن يعلن عن الأهداف الإجرائية، وما يراد تحقيقه في الدرس من مهارات بصورة عامة.

٢ العصف الذهني نشاط قرائي

- يوظّف المعلم إستراتيجية العصف الذهني في التهيئة اللغوية لدرس القراءة؛ بحيث يعرض على التلاميذ قضية ما على شكل تساؤلات، تثير الإحساس بمشكلة الدرس، ثم تحدّد هذه المشكلة، ويبدأ التلاميذ بجلسة العصف حولها، ويعمل المعلم على إثارة فِكَرهم ومساعدتهم على الوصول إلى الحلّ المناسب، فيعزّزه ويعمّمه عليهم.

مثال توضيحي

دور المرأة في المجتمع

- يلقي المعلم على مسامع التلاميذ بعض الأبيات التي قالها حافظ إبراهيم في وصف الأم:

الأُمُّ مَدرَسَــــةٌ إِذا أَعــــدَدتَها ... أَعدَدتَ شَعباً طَيِّبَ الأَعــراقِ
الأُمُّ رَوضٌ إِن تَعَهَّدَهُ الحَيـا ... بِــالرِيِّ أَورَقَ أَيَّمـا إيــراقِ
الأُمُّ أُستاذُ الأَســاتِذَةِ الأُلــى ... شَغَلَت مَآثِرُهُم مَدى الآفــاقِ

- يطرح على التلاميذ السؤال الآتي: كيف تكون الأم مدرسة؟
- يتيح للتلاميذ فرصة التفكير في إجابة السؤال، ثم يتلقّى بعض الإجابات، فيقوّمها ويعزّز الصحيح منها، ثم يصوغ المشكلة بمشاركتهم، ويدوّنها (كيف تكون الأم مدرسة في تعليم أبنائها وتربيتهم؟).
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بعصف ذهني حول المشكلة؛ لاستنتاج الحلول الصحيحة لها، بحيث تتركّز حول تعليم المرأة الأم، وقيامها بدورها في تربية أبنائها، وتنشئتهم على مكارم الأخلاق...
- - يقوّم المعلم إجابات التلاميذ، ويستبقي على ما هو صحيح ومرتبط، ثم يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة.

نشاط كتابي

٣ المناقشة الفردية والجماعية

ينبغي على المعلم أن يراعي التكامل بين دروس القراءة والكتابة، بحيث يراعي ربط خبرات المتعلمين، بما سبق تعلّمه من معارف ومهارات، وعلى هذا، فقد يقوم بتطبيق مهارات الكتابة المختلفة، من حيث "المضمون، والأسلوب، والشكل"، أو من حيث مهارات الكتابة النوعية، المرتبطة بمجال من مجالات الكتابة، ويمكن توضيح إجراءات التهيئة الكتابية؛ من خلال المثالين التاليين:

المثال التوضيحي الأول

الموضوع: مهارات المضمون

- يربط المعلم تعلّم بعض مهارات المضمون بالنصّ القرائي السابق، عن طريق طرح بعض الأسئلة، ومناقشتهم فيها فردياً أو جماعياً، على النحو الآتي:
  - ماذا سمّي الفقرة الولى، والفقرة الأخيرة من فقراته؟
  - ممّ يتكون النصّ السابق؟ وممّ تتكون كل فقرة من فقراته؟
  - ما الذي يشكّله اجتماع العناصر السابقة في النص؟
- يستمع المعلم إلى التلاميذ وهم يتناقشون في (المجموعات التعاونية)، ويعزّز الإجابات الصحيحة، ومن خلال المناقشة، يستنتج التلاميذ أن النصّ يمثّل موضوعاً، يتكوّن من: (مقدّمة، وصلب، وخاتمة)، كما أنه يتكوّن من فقرات، تعبّر كلّ فقرة منها، عن فكرة رئيسة، وفِكَر فرعية.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ثم يبدأ بتدريب التلاميذ على المهارات الفرعية المرتبطة بالمضمون.

المثال التوضيحي الثاني

الموضوع: مهارات كتابة القصة

- يهيئ المعلم التلاميذ للدرس؛ بربط تعلّمهم لمهارات كتابة القصة بأحد نصوص القراءة السابقة؛ بحيث يكون مشتملاً على شخصيات وأحداث؛ للتطبيق عليه في مهارات كتابة القصة، فيثير معرفتهم السابقة حول عناصر القصة؛ بهدف تحفيزهم على كتابتها.

- يطرح عليهم بعض الأسئلة، ويناقشهم فيها فردياً أو جماعياً:

- ما الشخصيات التي وردت في النصّ؟ وهل تضمّنت حواراً بين الشخصيات؟

- ما عناصر الزمان والمكان الواردة في النصّ؟

- كيف سارت أحداث النصّ؟ وهل ترى أنها كانت مترابطة؟

- يتيح المعلم للتلاميذ الفرصة لمناقشة هذه الأسئلة في (المجموعات التعاونية)، فيعزّز الإجابات الصحيحة، ويقوّم الخاطئ منها.

- يعلن عن موضوع، ويدوّنه على السبورة، ثم يبدأ بتدريب التلاميذ على المهارات الفرعية المرتبطة بمجال كتابة القصة.



أنشطة الذكاء المنطقي



١ حلّ المشكلات — نشاط قرائي

- يهيئ المعلم تلاميذه للدرس؛ من خلال طرح سؤال مُشكل، لإثارة التفكير المنطقي لديهم؛ بحيث يتعاون التلاميذ في حل المشكلة المعروضة، كأن يطرح عليهم أحد الأسئلة الآتية:
  - هل يمكن أن يكون العلم طرفة؟
  - هل هناك حقائق أو تجارب علمية مضحكة؟

يستمع المعلم إلى إجاباتهم، وفروضهم حول هذه المشكلة.

- يقوّم المعلم الإجابات، والحلول المقترحة، ويتيح لهم الفرصة في التعبير الحرّ عن أفكارهم.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ويعلن عن الأهداف الإجرائية، المراد تحقيقها.



أنشطة الذكاء الجسمي/الحركي

١ المواد الحسية اللمسية — نشاط قرائي

- يمكن أن يهيئ المعلم تلاميذه للدرس، في بعض الموضوعات القرائية الحسية؛ باستخدام المواد اللمسية، وذلك من خلال إعداد وإحضار بعض المواد إلى الدرس، ككتاب أو قصة أو مجسّمات أو أي وسيلة من وسائل التكنولوجيا كالهاتف أو ما شابه.

- يتيح المعلم للتلاميذ فرصة لمس هذه الأشياء والتعامل معها حسياً.
- يحاور المعلم التلاميذ حول هذه المواد، ثم ينطلق منها في تنفيذ أنشطة الدرس الأخرى.
- يستمع إلى إجابات التلاميذ، ويتيح لهم الفرصة للتعبير عنها شفوياً بحرية وانطلاق.



يستطيع المعلم أن يهيئ التلاميذ للدرس؛ باستخدام لعب الأدوار، عند تنمية بعض مهارات الكتابة، التي يمكن توظيف هذه الإستراتيجية فيها؛ فيوزّع المعلم الأدوار البسيطة على التلاميذ، ثم يطلب منهم تنفيذها، مع متابعته إجراءات التنفيذ، وتوجيه التلاميذ وإرشادهم، وصولاً إلى وضعهم في جوّ الدرس؛ فيعلن عن الموضوع ويدوّنه على السبورة، ويحدّد لهم المهارات المراد تنميتها.

مثال توضيحي

الموضوع: مهارة الأسلوب (حروف العطف)

- يوزّع المعلم على التلاميذ بعض الأدوار المرتبطة بعناصر أسلوب العطف الأساسية: (المعطوف عليه، حرف العطف، المعطوف).
- يوجّه المعلم التلاميذ إلى طريقة تمثيل كلّ دور؛ بحيث تعبّر عن معنى حرف العطف ودلالته وموقعه من المعطوف عليه والمعطوف، وتوحي للتلاميذ بمعناها وفائدتها.
- يناقش المعلم بقية التلاميذ فيما قام به زملاؤهم.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ثم ينطلق في تدريبهم على مهارات الكتابة الفرعية المرتبطة باستخدام أدوات الربط في الجمل والتراكيب.



أنشطة الذكاء المكاني/البصري

١ **قراءة الصورة (العروض البصرية)** **نشاط قرائي**

- يهيئ المعلم التلاميذ للدرس، من خلال عرض مقطع "فيديو"(*)، يرتبط بموضوع الدرس، ويطلب منهم تأمّل ما يُعرض عليهم جيداً.
- يناقش المعلم التلاميذ في مضمون هذه العُروض أو الصور، ويتيح لهم الحرية في التعبير عنها.
- يدعو المعلم التلاميذ إلى التماس هذه المعاني؛ من خلال النصّ القرائي.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ثم يعلن عن الأهداف الإجرائية المنشودة.

٢ **التصوّر البصري** **نشاط قرائي**

- يهيئ المعلم تلاميذه للدرس؛ من خلال إثارة معرفتهم السابقة حول الموضوع، وحفز قدراتهم التخيّلية؛ عن طريق عرض المواقف اللغوية على صورة تأمّلات، كما في المواقف التالية:

(*) ويمكن الاكتفاء بعرض بعض الصور (على جهاز عـرض)، المعبّـرة والمرتبطـة بموضوع الدرس.

- تخيّل أنك تعيش حياة شاعر بدوي في الصحراء، ما الذي تراه حولك؟
- تخيّل حياة الناس قبل اختراع الكهرباء أو الهاتف، كيف كانت؟
- تخيّل نفسك تعيش في القرن الحادي والعشرين، ولا تعرف القراءة أو الكتابة.
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يغمضوا أعينهم، ويتخيّلوا المواقف السابقة في أذهانهم.
- يسمح المعلم للتلاميذ بوصف أحد المواقف السابقة، وأن يعبّروا عنها (شفوياً) بحرية.
- ثم يدعو المعلم التلاميذ إلى التماس هذه المعاني؛ من خلال النصّ، فيعلن عن موضوعه، ويدوّنه على السبورة.



١ الموسيقى المسجّلة — نشاط قرائي

- يعرض المعلم على التلاميذ قطعة موسيقية لأغنية معينة، تناسب مضمون النصّ القرائي، أثناء دخولهم إلى الصف، ثم يطلب منهم الجلوس في مقاعدهم، والتأمّل فيما سمعوا من موسيقى.
- يناقشهم المعلم في مضمون الموسيقى، وما تعبّر عنه من معانٍ.
- يمكن أن يطلب المعلم ممّن يحفظون أغانٍ مشابهة لها، أن يذكروها لزملائهم، ويشجّعهم على غناء مقاطع منها.
- يدعو المعلم التلاميذ إلى التماس هذه المعاني؛ من خلال النصّ.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ومن المفيد أن يعلن عن الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها في الدرس.



أنشطة الذكاء الاجتماعي

نشاط قرائي

١ التعلّم التعاوني

- يوزّع المعلم "بطاقة أسئلة"، على المجموعات التعاونية المعدّة سابقاً، في بداية الدرس؛ بحيث توحي الإجابة عنها بموضوع الدرس وفكرته الرئيسة.
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يتعاونوا في حلّ هذه الأسئلة، ضمن الوقت المحدّد.
- يستمع المعلم إلى إجابات بعض المجموعات، على لسان قائد المجموعة، ويناقش التلاميذ فيها.
- يقوّم المعلم الإجابات، ويعزّزها، ثم يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة.
- يبيّن لهم المهارات المراد تنميتها، ثم ينطلق في تدريبهم عليها؛ من خلال النصّ القرائي.

نشاط كتابي

٢ مشاركة الأتراب

قد يهيئ المعلم تلاميذه للدرس، عند التدريب على بعض مهارات الكتابة، بحيث يطرح عليهم قضية ما أو نشاطاً محدّداً، ثم يطلب من كلّ تلميذ أن يشارك أقرانه في المقعد في معالجة هذه القضية، أو إنجاز ذلك النشاط التمهيدي، ثم يعلن عن موضوع الدرس، وينطلق في التدريب على مهارات الكتابة الأخرى

مثال توضيحي

الموضوع: مجال كتابة القصة

- يدوّن المعلم على السبورة، أو على جهاز العرض، بعض الأحداث والجمل المفكّكة؛ بحيث يحصل التلاميذ من ترتيب أحداثها على قصة ذات مغزى.
- يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يشارك رفيقه في ترتيب الجمل بشكل صحيح، ويقدّم لهم المساعدة عند اللزوم.
- ينغمس التلاميذ في ترتيب أحداث القصة وفكرها، ثم يناقش بعضهم فيما فعلوا.
- يعيد ترتيب الأحداث والفكر، ويناقشهم في عناصر القصة.
- يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ثم ينطلق في تدريبهم على المهارات النوعية المرتبطة بمجال القصة.



١ ربط الخبرات السابقة

نشاط قرائي

يستطيع المعلم محاكاة الذكاء الشخصي؛ من خلال أنشطة ربط الخبرات السابقة، ومنها:

- يهيئ المعلم التلاميذ للدرس؛ باستثارة خبراتهم السابقة حول ما تعلّموه في الدرس السابق.
- يستند المعلم إلى خبرات التلاميذ السابقة، من واقع حياتهم اليومية، في وصف موقف من المواقف التي تعرّضوا لها في حياتهم، بما يخدم موضوع الدرس، كوصف رحلة قاموا بها، أو الحديث عن شخصية تعاملوا معها، وهكذا ...
- بعد أن يضع المعلم التلاميذ في جوّ الدرس، ويشعرهم بفكرته ومضمونه، يعلن عن الموضوع، ويدوّنه على السبورة.



يستطيع المعلم أن يهيئ تلاميذه للكتابة في مجال من المجالات النوعية؛ من خلال الاستعانة بخبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس، على النحو الآتي:

- إذا أراد أن يهيئ لكتابة الرسالة، فيمكن أن يسأل أحد التلاميذ الذين كتبوا رسالة ذات يوم لصديق أو قريب، عمّا كتب فيها، وكيف كتبها.

- وإذا أراد أن يهيئ لكتابة الوصف، فيمكن أن يناقش تلميذاً من التلاميذ، كتب وصفاً أو تقريراً عن رحلة قام بها أو مشهداً أعجبه، وهكذا مع القصة أو الشعر أو غيرها.

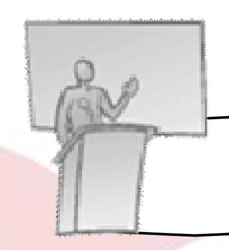
- يناقش المعلم التلاميذ، ويدوّن استنتاجاتهم، ثم يناقش بعضهم فردياً، ويستمع إلى إجاباتهم شفوياً، ويتدخّل في وصف العناصر مع التلاميذ؛ حتى يتمّ التوصّل إلى تحديدها مبدئياً.

– يعلن عن موضوع الدرس، ويدوّنه على السبورة، ثم ينطلق في التدريب على المهارات النوعية المرتبطة بالمجال الكتابي المطلوب.

نماذج من أنشطة الذكاء التنفيذية:

يركّز المعلم في مرحلة تنفيذ الدرس، على تنمية مهارات القراءة والكتابة المحدّدة، المناسبة واللازمة لتلاميذه، ويعمل على توظيف إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية هذه المهارات، بما يتناسب مع مستوى تلاميذه، وما يناسب موضوع الدرس والمهارة المراد تدريب التلاميذ عليها.

وعند تنفيذ هذه الأنشطة، يحدّد المعلم الأهداف الإجرائية بدقّة، ثم يختار إستراتيجية التدريس المناسبة لنوع الذكاء، وكذلك يعدّ الوسائل والمواد التعليمية، ويحدّد أساليب تقويم المهارة القرائية أو الكتابية، وفيمايلي نماذج من أنشطة التنفيذ الذكائية، التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تدريس القراءة والكتابة:



أنشطة الذكاء اللغوي

النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: التسجيلات الصوتية

الأهداف الإجرائية: ينطق الأصوات من مخارجها الصحيحة أثناء القراءة الجهرية.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
مسجل صوتي
أشرطة تسجيل
الكتاب المدرسي

- يبدأ المعلم بجلسة استماع التلاميذ إلى النصّ؛ باستخدام التسجيل الصوتي؛ بحيث يُراعى فيه التأنّي في النطق، ووضوح مخارج الأصوات، وضبطها، وتنغيم الألفاظ.
- يتأكّد المعلم من إغلاق التلاميذ كتبهم، ثم يطلب منهم الاستماع جيداً إلى النصّ، والانتباه إلى مخارج الأصوات، وتنغيم الألفاظ.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء الاستماع
تصويب النطق الخاطئ للأصوات

- يدير التسجيل الصوتي للنصّ، ويراقب التلاميذ، مع توفير الهدوء، وعدم مقاطعة جلسة الاستماع؛ لضمان تواصل التلاميذ مع النصّ، وعدم تشتّت انتباههم(*).
- يطلب المعلم من بعض التلاميذ قراءة النصّ، ومحاكاة القراءة النموذجية التي استمعوا إليها قدر الإمكان، فيعزّز القراءة الجيدة، ويقوّم الخاطئ منها، مركّزاً بالدرجة الأولى على نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.

(*) في حال لاحظ المعلم تشتّت انتباه بعض التلاميذ، أو عدم تركيزهم، أو لاحظ عدم وضوح الصوت لدى البعض، يعيد إدارة التسجيل مرّة أخرى، حتى يتأكّد من تلافي هذه الأمور.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: السرد القصصي

الأهداف الإجرائية: - يتعرّف لمحة موجزة عن حياة الشاعر أو الكاتب.

- يستنتج معاني المفردات من قرينة السياق.

- يستنتج الفِكَر الرئيسة والفرعية من النصّ.

الإجراءات:

- يعرّف المعلم التلاميذ بصاحب النصّ، بعد أن يحوّل المعلومات المتوفّرة(**) لديه عن صاحب النصّ إلى قصة قصيرة بسيطة، يقوم بسردها على مسامع التلاميذ.
- يقوّم تعرّفهم لشخصية صاحب النص، من خلال مناقشتهم ببعض الأسئلة، على غرار الآتي:

– ما جنسيته؟ وفي أي عصر عاش؟

– أين وُلِد؟ ومتى؟

– في أي مجال نبغ؟

– ما أشهر أعماله؟ ومتى توفّي؟

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
السبورة أو جهاز العرض

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء سرد القصة
تقويم إجابات التلاميذ عن أسئلة المناقشة
تقويم صياغة التلاميذ للفكَر والمعاني الضمنية.

- وبعد العرض والمناقشة، يتعرّف التلاميذ لمحة موجزة عن حياة وأعمال صاحب النصّ.
- بعد قراءة النصّ قراءة صامتة، يتلقّى المعلم استفسارات التلاميذ حول بعض المفردات أو الفكَر.
- يناقشهم في معاني بعض المفردات، وفي معاني بعض الجمل والتراكيب أو الأبيات الشعرية.
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يحاولوا صياغة هذه المعاني والفكَر بأسلوب قصصي، ويتيح الفرصة للتلاميذ لسرد صياغتهم لها شفوياً أمام زملائهم.
- يعزّز الصياغات الجميلة والإبداعية، ويقدّم المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ؛ وصولاً إلى تحديد وفهم الفِكَر الرئيسة والفرعية في النصّ أو الفقرة أو الأبيات الشعرية.

(**) يستعين المعلم بالكتاب المقرّر في بعض المعلومات حول صاحب النصّ، ويمكن أن يستقي بعض المعلومات التفصيلية المفيدة حول الكاتب، بالعودة إلى أحد الكتب أو المراجع المرتبطة، فيثري حصيلة التلاميذ المعرفية حول صاحب النصّ وميوله واتجاهاته وأعماله.

النشاط (٣): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: القدح الذهني

الأهداف الإجرائية: - يقترح حلولاً مبتكرة لمشكلة أو قضية على ضوء ما ورد في النصّ.

الإجراءات:

- يحدّد المعلم للتلاميذ قضية أو مشكلة وردت في النصّ، كمشكلة التلوّث، أو البطالة أو التدخين أو...
- يمكن أن يعرض المعلم عليهم "مقطع فيديو" أو بعض الصور المرتبطة بهذه المشكلة؛ لتوضيحها.

الأدوات والوسائل التعليمية
السبورة أو جهاز العرض
تسجيل مرئي أو صور توضيحية

- يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بقدح ذهني حول القضية المطروحة؛ لتقديم أكبر قدر ممكن من الحلول الجديدة لهذه المشكلة، على ضوء ما ورد في النصّ.

التقويم المرحلي
مراقبة تأمّل التلاميذ للعرض أو الصور
تقويم الحلول المطروحة من قبل التلاميذ

- يتلقّى المعلم الإجابات، ثم يعرض الحلول على التلاميذ، ويقوّمها بمشاركتهم؛ من حيث صحتها وجدّتها.
- يعزّز الحلول الإبداعية التي يقدّمها التلاميذ، ثم يدوّنها على السبورة أو يعرضها على جهاز العرض.

أنشطة الذكاء المنطقي



النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: حل المشكلات

الأهداف الإجرائية: - ينطق الكلمات المتشابهة في الأصوات، المختلفة في الشكل نطقاً صحيحاً.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
جهاز إسقاط فوق الرأس
بطاقة تسجيل الأداء

- يستخرج المعلم من النصّ المقروء بعض الألفاظ المتشابهة في الأصوات، والمختلفة في الشكل، ثم يعرضها عليهم بوساطة "جهاز إسقاط فوق رأسي"، بعد أن يوزّعها في مجموعات صوتية.
- يقوم المعلم بنطق الألفاظ السابقة، مع التركيز على الحروف المشتركة بين الألفاظ، والمتشابهة في مخارجها؛ وفقاً لعلامة الشكل فيها.
- يطلب من التلاميذ تأمّل الألفاظ لمدة دقيقة، ثم يثير إحساسهم بالمشكلة؛ عن طريق الأسئلة الآتية:
  - ما الحروف المشتركة بين الألفاظ في كلّ مجموعة؟
  - ما الذي يميّز هذه الحروف عن بعضها البعض؟
  - كيف تميّز هذه الحروف إذا صادفتك في نصّ آخر؟

التقويم المرحلي
مراقبة نطق التلاميذ للأصوات والكلمات
تصحيح أخطاء التلاميذ في النطق
تقويم الحلول المقدّمة من قبل التلاميذ

- يتيح المعلم للتلاميذ فرصة المناقشة الفردية والجماعية، وفي الإجابة عن السؤال الأخير، تتحدّد المشكلة، وهي: (التمييز بين الألفاظ المتشابهة في الأصوات).
- يجعلهم يبحثون عن الحلول الممكنة لهذه المشكلة، ثمّ يقوّمها، حتى يتمّ التوصّل إلى أن التمييز بينها يكون في النطق دون الكتابة؛ وفقاً لعلامة الشكل.
- يطلب منهم تكرار نطق هذه الألفاظ؛ تدريباً لهم على مهارة النطق الصحيح، والتمييز بين المشترك منها، والمتشابه في مخارج الحروف، ويسجّل أداءهم لهذه المهارة.
- يكلّف بعض التلاميذ إلقاء هذه الألفاظ، ويشارك البقية في تصحيح الأخطاء، ثم يطلب من التلاميذ تكرار نطق هذه الألفاظ عدة مرات؛ حتى يتقنوا نطقها.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: الألعاب والألغاز المنطقية

الأهداف الإجرائية: - يحدّد الأعداد الواردة في النصّ.

- يذكر الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
بطاقة تدريب
السبورة أو جهاز العرض

- ينتقي المعلم بعض الحقائق الواردة في النصّ المقروء، ويحدّد ما ورد فيه أيضاً من أعداد وأرقام.
- يؤلّف المعلم بعض الألعاب المنطقية "الألغاز" البسيطة؛ بحيث يمثّل حلّها تحديداً لهذه الحقائق أو الأعداد.
- يطرح عليهم هذه الألغاز، ويطلب منهم التفكير فيها فردياً لحلّها(*)، كأن يطرح عليهم الأمثلة الآتية:

– إذا كانت ولادة الشاعر أو الكاتب سنة كذا.. ووفاته سنة كذا.. فكم سنة عاش؟

– إذا كان درجة حرارة الماء (١٢)، وأردت أن أرفعها إلى درجة الغليان (التبخّر)، فكم درجة مئوية أحتاج أن أزيد حرارة الماء؟

– إذا كان النبض الطبيعي للقلب (٧٠) سبعين ضربة في الدقيقة، وبعد استنشاق غاز سامّ أصبح النبض (٩٠) ضربة في الدقيقة، فكم زاد هذا الغاز من ضربات القلب؟

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة
تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء

- يقوّم المعلم إجابات التلاميذ، ويعزّز الحلول الصحيحة والمرتبطة، ثم يحدّد الحقائق والأعداد الواردة في النصّ، ويدوّنها على السبورة، أو يعرضها على شفافيات؛ ليقوم التلاميذ بتصحيح إجاباتهم الخطأ في كرّاساتهم.

(*) يقدّم المعلم للتلاميذ المساعدة حين تكون الإجابات بعيدة، أو حين يستعصي الحلّ على بعضهم.

النشاط (٣): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: الألعاب المنطقية (الكلمات المتقاطعة)

الأهداف الإجرائية: - يذكر مضاد الكلمات الواردة في النصّ.

- يذكر مفرد الجموع الواردة في النصّ

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
بطاقة تدريب
السبورة أو جهاز العرض

- يجتهد المعلم في وضع لعبة "كلمات متقاطعة"(*)؛ بحيث تكون بسيطة وسهلة، ومناسبة لمستوى التلاميذ، والأكثر أهمية أن تؤدّي الغرض منها في تحقيق الأهداف السلوكية.
- يقسّم المعلم التلاميذ إلى مجموعات، ويوزّع عليهم "بطاقة تدريب"، تتضمّن لعبة الكلمات المتقاطعة؛ لتحديد مفرد الجموع، ومضاد بعض الكلمات، على غرار النموذج الآتي:

	٨	٦		٧		
١	ح	ا	ض	ر	ة	
	ب	م	■	خ	■	
	■	م	■	ي	■	
	ع	ا	ر	ص	م	٢
٣	ف	ط	ر	■	ا	
	■	ن	و	ر	ق	٤
					٥	

١ - مفرد حَوَاضِر.
٢ - مفرد مصراعان
٣ - جمع فِطّرة
٤ - جمع قرن
٥ - مضاد جلس
٦ - جمع أمَّة
٧ - مضاد نَفِيس
٨ - مضاد كره

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ عند تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة
تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء

- يراقب المعلم التلاميذ في عملية الحلّ التعاوني، ويقدّم المساعدة لهم عند اللزوم؛ حتى يتمّ التوصّل إلى الإجابات الصحيحة، ثم يتيح لهم فرصة الاستفسار عن مفردات أخرى لم ترد في اللعبة.

(*) ليس بالضرورة أن يُغرق المعلم في تعقيد هذه اللعبة التعليمية، فيمكن أن تقتصر على ثلاث كلمات أو أربع أو أكثر حسب مستوى التلاميذ.

النشاط (٤): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: التبويب والتصنيف

الأهداف الإجرائية: - يميّز بين الفِكَر الرئيسة والفرعية والضمنية الوارد في النصّ.

الإجراءات:

- يطلب المعلمٍ من كلّ تلميذ قراءة الفقرة الأولى من النصّ، والتأمّل في معانيها جيداً.
- يقدّم لهم "بطاقة تدريب"، تحتِوي على جدول يشتمل على تصنيف الفِكَر إلى "رئيسة وفرعية وضمنية".
- يوجّه التلاميذ إلى تبويب استنتاج الفِكَر المتضمنة في النص، وتصنيفها في مكانها الصحيح من الجدول، على النحو الآتي:

الأدوات والوسائل التعليمية
بطاقة تدريب
السبورة أو جهاز العرض

الفكرة / الفقرة	الفكرة الرئيسة	الفكرة الفرعية	الفكرة الضمنية
الفقرة الأولى	....	....	....
الفقرة الثانية	....	....	....
الفقرة الثالثة	....	....	....

- يعزّز المعلم إجابات التلاميذ الصحيحة، ويقوّمها، بمشاركة باقي المجموعات.
- يكرّر المعلم هذه الإجراءات مع الفقرة الثانية، وهكذا، إلى أن يصل التلاميذ إلى استخراج هذه الفِكَر، فيدونها على السَبورة، أو يعرضها على جهاز العرض على شكل شرائح وعروض بصرية.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ عند تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة
تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء

النشاط (٥): (التعبير الكتابي/الأسلوب)

إستراتيجية التدريس: الاكتشاف الموّجه

الأهداف الإجرائية: - يراعي صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.

الإجراءات:

يدرّب المعلم التلاميذ على مهارة "صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها"، على النحو الآتي:

الأدوات والوسائل التعليمية
جهاز العرض
بطاقات كرتونية ملوّنة
بطاقة تدريب

- يعرض على التلاميذ بوساطة "جهاز العرض"(*) بعض الجمل الواردة في نصّ قرائي سابق، وقد نقص أحد أركان هذه الجمل.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل والتفكير في معانيها الناقصة.
- يوجّه التلاميذ إلى اكتشاف الركن المتمّم للجملة؛ بحيث تصبح جملة مفيدة ذات مغزى.
- يمكن للمعلم أن يسمح للتلاميذ بالتعاون والمشاركة فيما بينهم لاكتشاف الحلّ الصحيح، والوصول إلى جمل جميلة ومعبّرة.
- يستمع إلى إجابات التلاميذ، ويقوّمها بعرضها على جميع التلاميذ ومناقشتهم فيها، ثم يعرضها عليهم بصورتها الصحيحة، مكتملة الأركان؛ لمقارنة كتابتهم معها.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ عند تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة
تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء

- يقوِّم فهم التلاميذ لهذه المهارة؛ بتوزيع "بطاقة تدريب"، تتناول التمييز بين الجمل المكتملة والجمل الناقصة الأركان، ومحاولة إتمام النقص فيها.

(*) يمكن أن يستخدم المعلم بطاقات كرتونية ملوّنة، تتضمّن جملاً فعلية واسمية، نقص أحد أركانها.



النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: أنشطة القراءة الحركية

الأهداف الإجرائية: - يلقي الأبيات الشعرية إلقاء صحيحاً نطقاً وضبطاً وتعبيراً .

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
بطاقة ملاحظة الأداء

- يبيّن المعلم للتلاميذ أن القراءة سوف تقوم على تمثيل المعاني والانفعالات أثناء القراءة حركياً؛ من خلال استعمال حركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه.
- يدرّب المعلم التلاميذ على الطريقة، ويحاول إظهار براعته في الإلقاء المعبّر؛ من خلال قراءة الوحدة المعنوية الأولى من النصّ، مع تنبيههم إلى ضرورة متابعته بالنظر، ومراقبة حركاته جيداً.
- يختار من التلاميذ من يرغب في قراءة الوحدة الثانية، مع تمثيل المعاني المتضمّنة فيها.
- يطلب المعلم من بقية التلاميذ متابعته ومراقبة ما يقوم به أثناء القراءة، دون مقاطعته(*).

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء القراءة
مراقبة تمثيل المعاني وتقديم المساعدة
تقويم أداء التلاميذ، وتصحيح أخطاء التمثيل

- يقوِّم أداءه بمشاركة التلاميذ، ويتيح الفرصة لمن يرغب إلقاء الأبيات نفسها مرة أخرى على نحو أفضل.
- يكرّر هذا الإجراء مع وحدات النصّ وأبياته الباقية، وفي كلّ مرّة، يعزّز الإلقاء الجيد والمعبّر.

(*) يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ مراقبة القراءة، واستخدام بطاقة ملاحظة يوزّعها عليهم، ليقوّموا أداء زميلهم القرائي؛ من حيث التمثيل الجيد والصحيح للمعاني، وسلامة القراءة والنطق، وضبط الكلمات.

- يمكن للمعلم أن يشرك جميع التلاميذ في الإلقاء، وذلك بأن يقرأ كلّ واحد منهم بيتاً من القصيدة، وتمثيل المعاني قدر الإمكان، ثم يتمّ الوقوف على أخطائه في التمثيل، وبيان الطريقة الأفضل في التعبير عن معانيه.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: التعبير باليدين

الأهداف الإجرائية: يستنتج معاني الكلمات الواردة في النصّ من قرينة السياق.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
بطاقات الكلمات
السبورة

- يبيّن المعلم للتلاميذ أن التوصّل إلى معاني المفردات، سيتمّ بالإشارة إلى المعنى بحركات اليدين دون النطق بها؛ من خلال تنفيذ لعبة "من غير كلام".
- يدرّبهم على هذه اللعبة بمثال، كأن يطلب معنى كلمة (يَسْرِي)؛ ثم يشير بأصابعه إلى عدد حروفهاN، ثم يمثّل معناها، فيحرّك يديه بتموّج بحيث توحي بأن المعنى الصحيح لها هو (يجري)(*).
- يدوّن المعلم الكلمات المختارة على بطاقات، يختار التلميذ منها ما يعرف معناها، ويستطيع التعبير عنها بحركات يديه.

التقويم المرحلي
مراقبة التعبير الحركي عن المعاني وتقديم المساعدة
تقويم أداء التلاميذ، وتثبيت الإجابات الصحيحة

يتخيّر المعلم من التلاميذ من يرغب في تمثيل معاني هذه الكلمات، ويتدخّل في تقديم المساعدة عند اللزوم، حتى يتمّ التوصّل إلى المعاني الصحيحة؛ فيثبّتها المعلم على السبورة؛ ليصار إلى تثبيتها في كرّاسات التلاميذ.

(*) يمكن أن تكون إجابات بعض التلاميذ بعيدة عن المعنى، ولكن إجابات البعض ستكون قريبة، كأن يقول: (يمشي، يسير..)، ولكن ما إن يلتقط المعلم الإجابة الصحيحة، يعزّزها، ويستقرّ عليها؛ حرصاً على وقت الحصة من الضياع.

النشاط (٣): (التعبير الكتابي/ الأسلوب)

إستراتيجية التدريس: تمثيل الأدوار

الأهداف الإجرائية: - يتعرّف معاني أدوات الربط وطريقة استخدامها.

- يستخدم أدوات الربط المناسبة بشكل صحيح أثناء الكتابة.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
جهاز العرض
بطاقات كرتونية

- يعرض المعلم على التلاميذ بعض الأمثلة، التي تشتمل كلمات أو جمل وأدوات ربط، ويطلب منهم تمثيل أدوار هذه الأدوات في ربط الأحداث؛ لتوضيح المعنى الذي تفيده، وطريقة استخدامها في ربط الكلمات أو الجمل، كما في الأمثلة التالية:

§ **دخل محمد وعلي إلى الصف**: يمثّل أحد التلاميذ دور محمد، وتلميذ آخر دور علي، وتلميذ ثالث يمسك بيديهما عند الدخول إلى الصف معاً (يمثّل أداة الربط بينهما).

§ **قرأ إبراهيم فأحمد النصّ**: يمثّل تلميذ دور إبراهيم الذي يقوم بقراءة الفقرة الأولى، يعقبه مباشرة التلميذ الذي يمثّل دور أحمد، فيقرأ الفقرة الثانية.

§ **سلّم حسن على المعلّم، فألقى كلمة، ثم سلّم على خالد**: يمثّل أحد التلاميذ دور حسن الذي يسلم، ثم يقوم بقراءة جملة (كفاصل زمني)، وبعد أن ينتهي يسلّم على أحد التلاميذ.

§ **أحبّ أن ألعب الكرة مع أسامة أو أتمشّى مع هيثم**: يمثّل أحد التلاميذ دور أسامة وآخر دور هيثم، وهما واقفان، ثم يطلب من ثالث أن يختار مشاركة أحدهما اللعبة أو المشي.

- يناقش المعلم التلاميذ في الأداءات السابقة؛ لاستنتاج معاني هذه الأدوات، وطريقة استخدامها في الربط بين الكلمات والجمل.

التقويم المرحلي
مراقبة تمثيل التلاميذ للأدوار
تقويم كتابات التلاميذ، ويصحّح الأخطاء

- يدرّب المعلم التلاميذ - بعد ذلك - على كتابة فقرة تشتمل على أدوات الربط السابقة، وتوظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح.



أنشطة الذكاء المكاني/البصري

النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: العروض البصرية

الأهداف الإجرائية: يقرأ النصّ قراءة جهرية صحيحة بانطلاق، وسرعة مناسبة.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الحاسوب

- يجتهد المعلم في تحويل النصّ إلى شريحة **Power Point**؛ بحيث تظهر الكلمات تباعاً، بمجرد الضغط على الأسهم، على أن يراعي في ظهورها السرعة المناسبة للقراءة.
- يدرّب التلاميذ على مهارة "السرعة المناسبة في القراءة"؛ من خلال تطبيق نشاط "اتبع الصورة"؛ حيث يقوم التلميذ بقراءة الجمل بالتزامن مع ظهورها كلمة كلمة.
- يستطيع المعلم قراءة النصّ أمام التلاميذ؛ لتدريبهم على هذا النشاط.
- يراقب التلاميذ أثناء قراءة النص من جهاز العرض، ويؤجّل تقديم التقويم حتى نهاية القراءة.
- يقوّم المعلم قراءة التلميذ، ويناقش أخطاءه في النطق مع زملائه الآخرين، كما يعزّز القراءات الجيدة، التي راعت السرعة المناسبة للقراءة.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء القراءة من جهاز العرض
تقويم أخطاء التلاميذ في النطق

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: خبرات قراءة الصورة

الأهداف الإجرائية: - يستنتج علاقات السبب بالنتيجة.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
جهاز العرض
رسوم وصور
الكتاب المدرسي

- يحدّد المعلم النتائج الواردة في النصّ، والتي أدّت إليها مجموعة من الأسباب والمبرّرات، سواء أذكرت في النصّ أم لم تذكر.
- يعرض على جهاز العرض بعض الصور، التي توحي بالنتائج، وتتطلّب من التلميذ استقراء هذه الصور لتعرّف الأسباب التي قادت إليها.
- يطلب من التلاميذ تأمّل الصور وقراءتها جيداً لمدة دقيقة، واستنتاج الأسباب التي أدّت إليها، كما في النموذج الآتي:

النجاح







التقويم المرحلي
توجيه قراءة التلاميذ للصور
مراقبة التلاميذ أثناء تأمّل الصور المعروضة
تقويم الأسباب ومدى ارتباطها بالنتائج

- يناقش التلاميذ في قراءتهم للصور، ويقوّم الأسباب التي وقفوا عليها(*)، ويعزّز الإجابات الصحيحة.
- يعرض الأسباب المتضمّنة في النصّ على جهاز العرض، ويربطها بما يناسبها من الصور السابقة.

(*) قد يذكر التلاميذ أسباباً لم ترد في النصّ، يعزّزها ويستبقي على المرتبط منها بهذه النتائج، مراعاة للجانب الإبداعي لدى التلاميذ.

النشاط (٣): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: التخيّل البصري

الأهداف الإجرائية: - يحدّد بعض مواطن جمال التعبير في النصّ.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
السبورة

- يتيح المعلم للتلاميذ الفرصة لتحديد بعض مواطن إعجابهم بالنصّ.
- يدوّن بعض التعبيرات والصور الجميلة على السبورة، ويفسّر معاني هذه التعبيرات والجمل.
- يطلب من التلاميذ أن يغمضوا أعينهم، ويفكّروا فيما ترسمه التراكيب من صور في أذهانهم.
- يناقشهم المعلم في الصور التي تخيّلوها، ويقف عند بعض التصوّرات الجيدة، ويعزّزها.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء تنفيذ النشاط
تقويم تفسيرات التلاميذ لمواطن الجمال في النصّ

- يطلب المعلم من التلاميذ تفسير هذه الصور؛ وفق ما رسمته في أذهانهم، ويقوّم إجاباتهم.
- يعيد تفسير مواطن الجمال بأسلوبه المميّز؛ ليقوم التلاميذ بتقويم تفسيراتهم على ضوئها.

النشاط (٤): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: الرسم التصوّري للفكرة

الأهداف الإجرائية: - يستخرج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النصّ.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
أوراق رسم
أقلام ملوّنة

- يقسّم المعلم التلاميذ إلى مجموعات، بعدد فقرات النصّ.
- يوزّع الفقرات على التلاميذ، ويطلب منهم أن يتعاونوا في تأمّل الفقرة، وتحديد الفكرة الرئيسة (المحورية) فيها.

- يوجّه المعلم التلاميذ إلى محاولة التعبير عن هذه الفكرة، والمعاني المرتبطة بها بالرسم التقريبي(*)، ويمكن أن يقوم برسم إحدى الفِكَر أمامهم على السبورة، كمثال توضيحي.

- يراقب عمل المجموعات، ثم يستخلص من أفواه التلاميذ الفِكَر التي عبّروا عنها في رسومهم؛ لتكون بمثابة فِكَر رئيسة لكلّ فقرة.

التقويم المرحلي
مراقبة عمل المجموعات
تقويم استنتاجات التلاميذ للفكر الرئيسة
تقويم الرسوم ومدى تعبيرها ونشرها

- يعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة، والرسوم الجميلة المعبّرة عن جوهر الفقرة بشكل جيد، ويمكن أن يعرض بعض الرسوم في مجلة الحائط أو الفصل.

النشاط (٥): (التعبير الكتابي/ المضمون)

إستراتيجية التدريس: خرائط المفاهيم

الأهداف الإجرائية: - يتعرّف عناصر الموضوع ومكوّناتها.
- يكتب فقرة تشتمل على جملة رئيسة وفرعية وختامية.

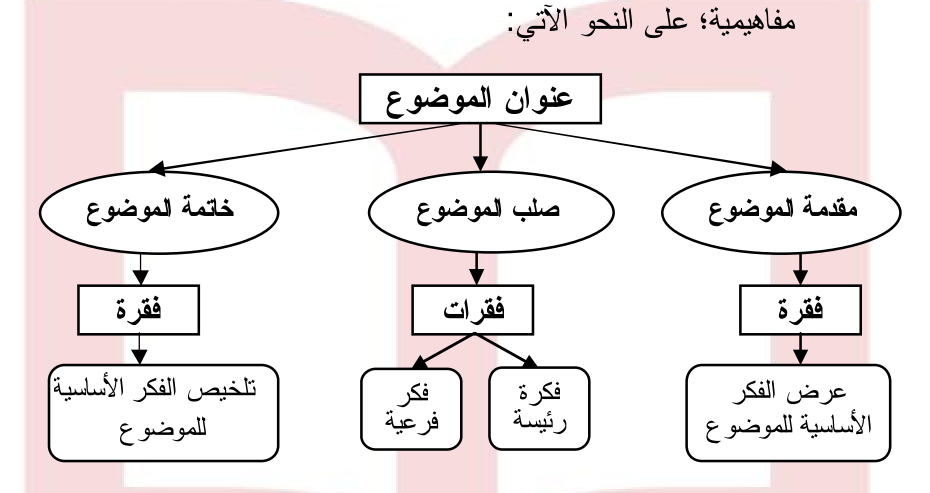
الإجراءات:

- يربط المعلم تدريب التلاميذ على مهارة الكتابة بالنصّ القرائي السابق، فيناقشهم في العناصر المكوّنة للنصّ؛ من حيث الفقرة الأولى والأخيرة، وما بينهما من فقرات.
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يتخيّلوا العناصر السابقة - وما تشتمل عليه من عناصر فرعية- ويفكّروا فيها؛ لرسم خريطة مفاهيم أو مخطّط يحتوي هذه العناصر.

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
أوراق رسم
السبورة أو جهاز العرض
بطاقة تدريب

(*) لن يحتاج المعلم إلى مهارة فائقة في الرسم من قبل التلاميذ، وإنما يكفي أن يلمّح الرسم إلى الفكرة أو بعض أجزائها.

- بعد التأكّد من إتمامهم المهمّة، يطلب منهم أن يتشاركوا في مقاعدهم؛ لتصحيح الخرائط العقلية التي رسموها، ثم يقوّمها؛ من خلال عرض أو رسم خريطة مفاهيمية؛ على النحو الآتي:



- وبما أن الفقرة صورة مصغّرة عن الموضوع، يدرّب المعلم التلاميذ على المهارات المرتبطة بالفقرة والفكرة؛ من خلال بطاقة التدريب الجماعي، التي تتضمّن عرض فقرة، يقوم التلاميذ بتحديد الجملة: الرئيسة والفرعية والختامية لهذه الفقرة(*).

التقويم المرحلي
مراقبة عمل التلاميذ ورسم الخرائط
مراقبة العمل الجماعي في حلّ بطاقة التدريب
تقويم إجابات التلاميذ وكتابتهم للفقرة

- يطلب منهم أخيراً التدرّب على كتابة فقرة تشمل العناصر السابقة، على ضوء المخطّط العقلي.

(*) يمكن أن يعرض المعلم على التلاميذ بعض الجمل الموزّعة عشوائياً، والتـي تمثّـل جملة: رئيسة وفرعية وختامية، يتعاون التلاميذ في ترتيبها منطقياً.



النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: القراءة الجماعية "الكورالية"

الأهداف الإجرائية: - يقرأ النصّ قراءة صحيحة دون إضافة في الأصوات أو الكلمات.

- يراعي النبر والتنغيم أثناء القراءة الجهرية.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي

- يقرأ المعلم النصّ قراءة جهرية صحيحة معبّرة، مع التركيز على النطق الصحيح للكلمات دون إضافة في الأصوات أو الكلمات، ومراعياً النبر الصحيح وتنغيم الألفاظ.
- يقسّم المعلم النصّ إلى وحدات معنوية، ويوضّح للتلاميذ حدود كلّ وحدة.
- يبدأ بقراءة التلاميذ للنصّ، فيختار أحد التلاميذ المجيدين، لقراءة الوحدة الأولى من النصّ بشكل فردي، ويكرّر هذا الإجراء مع بقية وحدات النصّ.
- يقفْ على الأخطاء المرتبطة بإضافة الحروف أو الكلمات، ثم ينطق الكلمة أَو الجملة، التي وقع فيه الخطأ نطقاً صحيحاً، ويشارك التلاميذ في تصحيح الأخطاء.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء القراءة الفردية والجماعية
تقويم أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية

- يقسّم التلاميذ إلى مجموعات، بعدد وحدات النصّ، ثم يطلب من كلّ مجموعة، قراءة الوحدة الخاصة بها، قراءة تشاركية "كورالية"، مع مراعاة النبر وتنغيم الألفاظ، والتنبيه إلى مراعاة الانسجام فيما بينهم، والمشاركة الجماعية.
- في كلّ مرّة يقرأ فيها التلاميذ، يعزّز المعلّم القراءات الجيدة، بعبارات الثناء أو بالجوائز الرمزية.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: النقرات والدقّات

الأهداف الإجرائية: - يحدّد المفرد والمثنى والجموع الواردة في النصّ.

- يحدّد الأماكن الوارد في النصّ.

الإجراءات:

- يدرّب المعلم التلاميذ على استخدام الدقّات والنقر على المقعد أو التصفيق؛ بحيث تقترن مع ورود الاسم المطلوب أثناء القراءة الجهرية.

الأدوات والوسائل التعليمية
الحاسوب
جهاز العرض
الكتاب المدرسي

- يمكن للمعلم أن يستخدم الشرائح في العرض التقديمي PowerPoint؛ بحيث تظهر جمل النص تباعاً على جهاز العرض، ويتابع التلاميذ القراءة من خلاله.
- يبيّن المعلم للتلاميذ أنّ النقر مثلاً، سيتمّ وفق الآتي: (نقرة عند ورود اسم مفرد، ونقرتان عند المثنى، وثلاثة عند الجمع، والتصفيق لمرة واحدة عند المكان، وهكذا...).
- يبدأ المعلم أو أحد التلاميذ بالقراءة المتأنّية، أو يعرض الشرائح على جهاز العرض؛ بحيث تظهر الكلمات والجمل تبعاً، ويطلب من التلاميذ القيام بالنقر على المقعد أو التصفيق أثناء ورود الاسم.
- يراقب المعلم التلاميذ، ويعزّز بنظراته نشاط التلاميذ إلى أن ينتهي النصّ.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء تنفيذ النشاط ومتابعة النصّ
تقويم أخطاء في عدد النقرات أو الدقّات

- يناقش بعضهم في عدد النقرات المرتبطة بالمفرد أو المثنى وهكذا، ويشارك بقية التلاميذ تصويب الأخطاء، ويعزّز المجيدين منهم بعبارات المديح والثناء.

النشاط (٣): (التعبير الكتابي/التنظيم)

إستراتيجية التدريس: الإيقاع والغناء

الأهداف الإجرائية: - **يتعرّف فائدة علامات الترقيم ومواضعها في النصّ.**

- **يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح في كتابته.**

الأدوات والوسائل التعليمية
السبورة
الكتاب المدرسي

الإجراءات:

- يربط المعلم تدريب التلاميذ على هذه المهارات الكتابية، بنصّ قرائي سابق.
- يناقشهم في علامات الترقيم الواردة، وفي فائدتها التنظيمية أثناء كتابة الموضوع أو قراءته.
- يطلب من التلاميذ ذكر وتحديد علامات الترقيم التي يعرفونها، فيدوّنها على السبورة، وقد يذكر لهم علامات الترقيم الأخرى؛ بحسب حاجتهم إلى استخدامها في كتاباتهم.
- يجتهد المعلم في تأليف أغنية بسيطة، تتناول وصف علامات الترقيم ومواقع استخدمها، ثم يطلب من التلاميذ تأديتها بصورة فردية أو جماعية، على غرار الأغنية الآتية:

علامـــات التـــرقيم لهـــا شـــأن عظـــيم

تعطـــي شـــكلاً للكـــلام فـــي اتّـــساق ونظـــام

فاصـــلة ونقطـــة،،.. نقطتـــان واســـتفهام:؟؟

* * *

علامـــات الترقيـــم لهـــا شـــأن عظـــيم

للفـــصل بـــين الجمـــل فاصلة تعطـــي الأمـــل،،

نقطة بعـــد تمامهـــا.... فالمعنى قد اكتمـــل....

* * *

علامـــات التـــرقيـــم لهـــا شـــأن عظـــيم

تعطـــي شـــكلاً للكـــلام فـــي اتّـــساق ونظـــام

نقطتان بعد القـــول:::: بعد الـــسؤال اســـتفهام؟

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء الغناء الفردي أو الجماعي
تقويم كتابة التلاميذ واستخدام علامات الترقيم

- يناقش التلاميذ في معاني الأغنية، وينطلق في تدريب التلاميذ على كتابة فقرة، واستخدام علامات الترقيم في مكانها الصحيح، يقوّم كتابة التلاميذ، ويصحّح أخطاءهم فيها، ويعزّز الكتابات الجيدة.



النشاط (١): (القراءة الجهرية)

إستراتيجية التدريس: مشاركة الأتراب

الأهداف الإجرائية: - **ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامّة.**

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
التسجيل الصوتي
جهاز العرض

- يقرأ المعلم النصّ أمام التلاميذ، أو يسمعهم إياه من خلال جهاز التسجيل الصوتي؛ بحيث ينطق الجمل مكتملة المعنى دفعة واحدة.
- يعرض المعلم على جهاز العرض بعض جمل النصّ مكتملة الأركان، ويطلب من التلاميذ تأمّلها وقراءتها بصمت.
- يوجّه المعلم التلاميذ إلى مشاركة الأتراب في المقعد لقراءة الجمل دفعة واحدة، وأن يصحّحوا الأخطاء لبعضهم، ويتناقشوا حول النطق الصحيح لها.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء جلسة الاستماع
مراقبة قراءة التلاميذ الصامتة لجمل النصّ
تقويم أخطاء القراءة الجهرية بمشاركة التلاميذ

- يسمح المعلم لبعض المشاركين بقراءة هذه الجمل دفعة واحدة أمام بقية التلاميذ.
- يقوّم أداء التلميذ للمهارة – بمشاركة زملائه- فيسجّل الأداء، ويعزّز المجيدين من التلاميذ، ويقف على أخطائهم في القراءة الجهرية، مهما كان نوع الخطأ اللفظي.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: المجموعات التعاونية

الأهداف الإجرائية: - يذكر الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ.

- يميّز بين الحقائق والآراء الواردة في النصّ.

الإجراءات:

يوزّع التلاميذ في مجموعات تعاونية صغيرة، بعدد فقرات النصّ.

الأدوات والوسائل التعليمية
شفافيات
جهاز العرض
بطاقة تدريب

- يطلب من كل مجموعة أن تتأمّل الفقرة الخاصة بها، ومن ثمّ يتعاون أفرادها في تحديد الحقائق المحدّدة الواردة في الفقرة.
- يتابع المعلم عمل المجموعات، ويقدّم المساعدة عند اللزوم.
- يعزّز الإجابات الصحيحة، والعمل الجيد لأفضل المجموعات، ثمّ يعرض الحقائق على شفافية أو جهاز عرض فوق الرأسي؛ ليقوم التلاميذ بتصحيح إجاباتهم الخاطئة على ضوئها.
- بعد تحديد الحقائق المحدّدة في كلّ فقرة، يبيّن المعلم للتلاميذ الفرق بين الحقيقة والرأي، ثم يهيئ جوّاً من التعاون والمشاركة بينهم.
- يوزّع المعلم على التلاميذ "بطاقة تدريب جماعي"، تتضمّن تصنيف الحقائق والآراء الواردة في النصّ، كما في البطاقة الآتية:

$ تعاون مع زملائك في المجموعة؛ من خلال وضع حرف (ح) أمام الجملة التي تعبّر عن حقيقة، وحرف (ر) أمام الجملة التي تعبّر عن رأي، فيما يأتي:
- أنتجت شركة أجنبية درّاجة كهربائية £ تخدم المعوّقين في تنقّلاتهم £ وتتميّز بقدرتها العالية £
- تعمل الدراجة بطريقة الدفع الثلاثي £ وتعدّ من أفضل المركبات المستخدمة £
- يعمل ميزان الحرارة الجديد عن طريق الأذن £ ، ويعدّ من أكثر أجهزة الحرارة دقّة £

- يراقب المعلم عمل المجموعات، ويقدّم المساعدة لمن يحتاجها.
- يستمع إلى إجابات التلاميذ، ويقوّمها بمشاركة الآخرين، ويعزّز أفضل المجموعات بعبارات الثناء أو ببعض الجوائز الرمزية.

التقويم المرحلي
مراقبة التلاميذ أثناء تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة
تقويم إجابات التلاميذ عن بطاقة التدريب

النشاط (٣): (عمليات الكتابة)

إستراتيجية التدريس: التقويم الجماعي

الأهداف الإجرائية: **- يصوّب الأخطاء الواردة في كتابة المسوّدة.**

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
السبورة
جهاز العرض

- يبيّن المعلم للتلاميذ أن مراجعة الكتابة وتصحيح الأخطاء فيها، ستتمّ بطريقة تبادلية؛ بحيث يتبادل كلّ تلميذ كتابته مع زميل له.
- يحدّد لهم الوقت اللازم لانتهاء المراجعة والتصحيح، ويوضّح لهم أن المراجعة ستركّز على الأخطاء المرتبطة بالمهارات التي درّبهم عليها؛ بحيث يقوم التلميذ بقراءة ما كتب زميله لاكتشاف أخطائه على صعيد المضمون أو الأسلوب مثلاً، ويمكن أن يزوّدهم بالتعليمات الآتية:
  - اقرأ المسودة بتركيز واهتمام؛ لاكتشاف الأخطاء المرتبطة بالمضمون والأسلوب.
  - ضع خطاً تحت الخطأ، واكتب الصواب فوقه، أو بجواره.
- ينظّم عملية تبادل الأوراق بين التلاميذ، ويتابع مراجعتهم وقراءاتهم لها؛ حرصاً على وقت الحصة من الضياع.

التقويم المرحلي
تنظيم تبادل الأوراق مراقبة المراجعة
تصحيح الأخطاء ومناقشتها

- يقف على بعض الأخطاء المشتركة التي وقعوا فيها ويدرّبهم عليها؛ بعرض النموذج الصحيح على السبورة أو على جهاز العرض؛ تلافياً للوقوع في هذه الأخطاء مرة أخرى.



النشاط (١): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: فترات التأمّل والتفكير

الأهداف الإجرائية: - يستنبط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة.

- يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النصّ.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
جهاز العرض
بطاقة التقويم الذاتي

- يحدّد المعلم بعض القضايا المتضمّنة في النصّ، ويعرضها على التلاميذ؛ بوساطة جهاز العرض، كما في البطاقة الآتية:

> **E تأمّل المشكلات والقضايا التالية التي يطرحها النصّ، ثم استنتج الحلول المناسبة لها على ضوء ما ورد في النصّ:**
>
> - مشكلة أوقات الفراغ. - قضية تربية الأبناء.
> - مشكلة تلوّث المياه. - قضية زواج الأقارب.

- يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يمنح نفسه فترة دقيقة تأمّل كلّ مشكلة أو قضية لفهمها.
- يوجّه التلاميذ إلى الكتاب، ثم قراءة النصّ أو الفقرة قراءة صامتة، والتفكير فيها جيداً؛ لاكتشاف الحلول الواردة في النصّ حول القضايا المطروحة(*).

التقويم المرحلي
مراقبة قراءة التلاميذ الصامتة للنصّ
تقويم الاستنتاجات ومناقشتها

- يقوّم المعلم إجابات التلاميذ من خلال المناقشة، حتى يتمّ التوصّل إلى الحلول الصحيحة؛ فيثبّتها التلاميذ في كرّاساتهم، وقد يعرضها المعلم على بطاقات أعدّها سابقاً.
- يطلب العلم من كلّ تلميذ أن يتأمّل النصّ بالكامل لمدة قصيرة، ثم يقيّم تعلّمه لهذا الدرس بنفسه، ويحدد الفوائد التي حقّقها من دراسة النصّ، ثم التعبير عنها كتابياً، بشكل فردي.

(*) قد يبتكر التلاميذ حلولاً جديدة للمشكلات في إجاباتهم، يعزّزها ويبقي عليها، ويشجّع التلاميذ على اكتشاف المزيد من الحلول جديدة لها.

النشاط (٢): (الفهم القرائي)

إستراتيجية التدريس: أنشطة الكتابة الفردية

الأهداف الإجرائية: - يحدّد الحالة النفسية للكاتب من النصّ.

- يعيد صياغة فقرة من النصّ صياغة جديدة بأسلوبه.

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
الكتاب المدرسي
الحاسوب وجهاز العرض

- بعد قراءة النصّ ومناقشته، يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يتخيّل نفسه مكان الكاتب أو الشاعر، وهو يكتب النصّ النثري أو الشعري.
- يمنح التلاميذ دقيقة لتأمّل عواطفهم ومشاعرهم، ثم يطلب منهم تحديد الحالة النفسية، التي يشعرون بها؛ من خلال هذه النصّ، على ضوء فهمهم لحالة الكاتب النفسية.
- يناقش المعلم التلاميذ فيما حدّدوا من انفعالات، فيعزّز الإجابات الجيدة، والمعبّرة عن حالة الكاتب أو الشاعر في النصّ.
- يوجّه المعلم التلاميذ إلى تأمّل وحدات النصّ المعنوية، من خلال قراءتها من الكتاب أو عرضها على جهاز العرض الحاسوبي، ويتيح لهم فرصة اختيار وحدة منه.
- يطلب منهم التفكير في معاني الوحدة المختارة – جيداً - لمدة دقيقة؛ من أجل تقديم قراءة جديدة لها، مع التأكيد على فردية التلميذ في الكتابة، ووفق أسلوبه الخاصّ، مع تمثّل الحالة النفسية للكاتب أثناء إعادة صياغة وقراءة الوحدة.

التقويم المرحلي
مراقبة قراءة التلاميذ وتأمّلاتهم
تقويم الاستنتاجات والتعبيرات النفسية
تقويم كتابات التلاميذ وصياغاتهم الفردية

يتيح المعلم لبعض التلاميذ فرصة إلقاء ما كتبوا، فيعزّز الكتابات الجيدة، والقراءات الإبداعية.

النشاط (٣): (عمليات الكتابة)

إستراتيجية التدريس: التعلّم والتقويم الذاتي

الأهداف الإجرائية: - يذكر عمليات كتابة الموضوع ومراحله

- يطبّق عمليات الكتابة ومراحلها بشكل صحيح .

الإجراءات:

الأدوات والوسائل التعليمية
أوراق للكتابة
بطاقة التقويم الذاتي

يستطيع المعلم أن يوظّف إستراتيجيات الذكاء الشخصي عند تطبيق عمليات الكتابة ومراحلها جميعاً، بدءاً بمرحلة التخطيط، وانتهاء بمرحلة التقويم، ومن أمثلة هذه التطبيقات ما يأتي:

١ - مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):

- يوجّه المعلم التلاميذ إلى تعرّف مراحل عملية التخطيط ذاتياً، من خلال توجيههم إلى تأمّل ما تحتاجه هذه العملية، قبل الشروع في الكتابة.
- بعد أن يحدّد لهم مجال الكتابة (الوظيفي أو الإبداعي)، يطلب من كلّ تلميذ أن يختار موضوعاً ينتمي إلى المجال المحدّد، وأن يحدّد أهدافه من اختيار الموضوع، (وصف شخصية مثلاً)، وذلك بأن يطرح التلميذ على نفسه بعض التساؤلات، مثل: (لماذا هذه الشخصية بالذات؟ ما الذي أريده من وصف هذه الشخصية؟ وهكذا...).
- يوجّه المعلم التلاميذ إلى كتابة بعض المعلومات التي ترتبط بهذا الوصف؛ لتحديد الفِكَر التي سوف يتمّ تناولها، ومن ثمّ عمل مخطّط لعناصر الموضوع فردياً.

٢ - مرحلة كتابة المسوّدة:

- يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يبدأ بكتابة مسودة للموضوع فردياً، وبأسلوبه الخاصّ، مستعيناً بالفِكَر التي تمّ تكوينها سابقاً، ثم كتابة كلّ فكرة أساسية في فقرة خاصة، والالتزام بعناصر الموضوع والمخطّط الذي وضعه في المرحلة السابقة.

٣ - مرحلة مراجعة الكتابة وتعديلها:

- يوجّه المعلم التلاميذ إلى مراجعة مسوّدة الموضوع الذي قاموا بكتابته، لتقويم الأخطاء وتصحيحها فردياً، فينبّههم إلى أهمية المراجعة في نجاح الكتابة، ويزوّدهم بالتعليمات الآتية:

– **اقرأ المسودة بتركيز؛ لاكتشاف الأخطاء الخاصة بمضمون الموضوع وأسلوبه.**
– **ضع خطاً تحت الخطأ، واكتب الصواب فوقه، أو بجواره.**
– **انتبه جيداً إلى العناصر الفنية المرتبطة بمجال الكتابة (الوصف مثلاً).**

٤ - مرحلة الكتابة النهائية:

- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الموضوع بصورته النهائية؛ مع مراعاة جودة الخطّ ووضوحه، ومراعاة هوامش الصفحة، ونظافة الورقة، وإجراء التعديلات التي وقف عليها التلميذ في المرحلة السابقة.

٥ - مرحلة التقويم:

- يوزّع المعلم على التلاميذ "بطاقة التقويم الذاتي"؛بحيث تشتمل على تقويم الكتابة على ضوء المهارات التي تمّ تدريبهم عليها(*)، من حيث المضمون والأسلوب والشكل، وكذلك من حيث المهارات النوعية المرتبطة بمجال الكتابة، كأن تتضمّن البطاقة الأسئلة الآتية:

معيار التقويم	نعم	نوعاً ما	لا
هل المقدمة مناسبة للموضوع؟			
هل تمّ توزيع الفكَر في كلّ فقرة بشكل مناسب			
هل تمّ استيفاء جميع الفِكَر الرئيسة والفرعية؟			
هل جاءت الخاتمة مختصرة ومرتبطة بالموضوع؟			
هل الجمل مكتملة وسليمة؟			
هل استخدمت أدوات الربط المناسبة في مكانها			
هل التزمت بقواعد النحو والإملاء في الموضوع ككلّ؟			
هل الخط واضح وجميل؟			
هلّ تمّت مراعاة الهوامش والمسافة البادئة في الفقرة؟			
هل وضعت علامات الترقيم في مكانها الصحيح؟			
هل تمتّ مراعاة العناصر الخاصة بمجال الكتابة			

- يتيح المعلم للتلميذ الفرصة لقراءة كتابته وتقويمها بنفسه، على أن يتمّ ذلك التقويم، على ضوء العناصر والمهارات التي سبق تدريبه عليها.

التقويم المرحلي
مراقبة عمل التلاميذ في جميع المراحل والتزامهم بالتعليمات
يقدّم المساعدة اللازمة والتعزيز المناسب
تقويم كتابات التلاميذ الفردية

(*) يقتصر المعلم في بطاقة التقويم الذاتي على المهارات التي تناولها التلميذ في الـــدرس الحالي والدروس السابقة فقط.

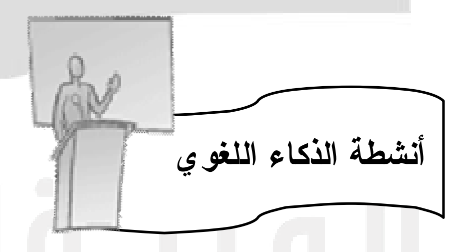
نماذج من أنشطة الذكاء التقويمية والإثرائية:

يعدّ تقويم مهارات الدرس، التي تمّ تدريب التلاميذ عليها، من أكثر العمليات أهمية في عرض الدرس وتنفيذه، فهي جزء لا يتجزّأ من مرحلة التنفيذ والتعليم، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية التقويم الأصيل (غير المباشر)، المصاحب لتدريب التلاميذ على المهارات القرائية والكتابية المختلفة، والذي لا يقلّ أهمية عن أساليب التقويم الأخرى المباشرة.

وكذلك فإن مرحلة التقويم النهائي للمهارات تمثّل مرحلة مهمة جداً؛ للوقوف على ما تحقّق منها بصورة جيدة أو مقبولة، ويمكن أن يوظّف المعلم إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في هذه المرحلة بصورة تكاملية مع مراحل الدرس السابقة في التهيئة والتنفيذ.

وأما الأنشطة الإثرائية فهي على درجة كبيرة من الأهمية؛ نظراً لأنها تحقّق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وخاصة المتفوّقين منهم، وعلى المعلم أن يصوغ هذه الأنشطة ويعدّها بمرونة تسمح لجميع التلاميذ المشاركة فيها على اختلاف قدراتهم.

وعند إعداد المعلم لهذه الأنشطة التقويمية والإثرائية، عليه أن يضع في الاعتبار إمكانية تنفيذها، والتنوّع فيها، والمواد أو الوسائل المتاحة؛ بحيث تستثير حواسّ التلاميذ المختلفة، وتحاكي ذكاءاتهم وقدراتهم، وتعزّز ميولهم نحو القراءة والكتابة، وفيمايلي نماذج من أنشطة التقويم النهائي والأنشطة الإثرائية، التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تدريس القراءة والكتابة:



يمكن أن يوظّف المعلم الذكاء اللغوي وإستراتيجياته كأنشطة تقويمية وإثرائية بطرائق مختلفة، عند تدريس القراءة والكتابة، ومن نماذجها:

١ - يستخدم المعلم (المناقشة الجماعية)، فيعرض على التلاميذ فقرة من نصّ جديد يعدّها سابقاً، بحيث تكون قريبة من معاني النصّ المنفّذ، ثم يطرح على التلاميذ بعض الأسئلة، ويناقشهم فيها، على ضوء المهارات القرائية، التي تمّ التدريب عليها، كأن يطلب منهم (استنتاج الفكرة الرئيسة أو الفِكَر الفرعية وما إلى ذلك).

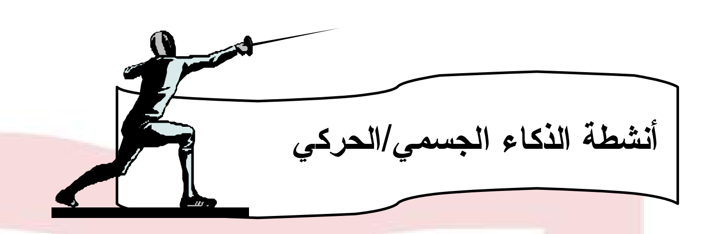
٢- يقوّم المعلم أداء التلاميذ، وتمكّنهم من مهارات الكتابة، التي سبق التدريب عليها، باستخدام إستراتيجية (كتابة التقارير)، بحيث يكلّف كلّ تلميذ أن يكتب بأسلوبه الخاصّ فقرة، يعبّر فيها عن قضية ما، تمّ تناولها في درس قرائي، مع التأكيد على مراعاة المهارات الكتابية السابقة في كتابته.
٣- يستطيع المعلم تكليف التلاميذ بكتابة قصة بسيطة تدريباً لهم على مهارات كتابة القصة، ثم يستخدم إستراتيجية (السرد القصصي)؛ من خلال إعادة التلميذ سرد القصة على زملائه في الحصة التالية.
٤- يكلّف المعلم التلاميذ بالعودة إلى القاموس كنشاط إثرائي؛ لتحديد الفرق اللغوي بين بعض المفردات في المعنى والدلالة.
٥- يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ كتابة مقال لإذاعة المدرسة كنشاط إثرائي، حول قضية من القضايا المرتبطة بموضوع الدرس.



أنشطة الذكاء الرياضي/المنطقي

يمكن أن يوظّف المعلم إستراتيجيات الذكاء المنطقي وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تعزيز مهارات القراءة والكتابة؛ باتّباع بعض الإجراءات والممارسات، مثل:

١- توزيع "بطاقة تقويم" على التلاميذ، تتضمّن لعبة منطقية، كلعبة (الكلمات المتقاطعة)، بحيث تتناول تقويم تعلّم التلاميذ لبعض مهارات القراءة والكتابة، كتعرّف مفرد الجموع، أو مثنى مفرد وجمعه، أو مضاد بعض الكلمات، وما شابه ذلك.
٢- استخدام طريقة (حل المشكلات، أو الاكتشاف الموجّه)، من خلال تحديد قضية وردت في النصّ، وتوجيه التلاميذ إلى اكتشاف الحلول المناسبة لها؛ بالرجوع إلى أحد الكتب التي تناولت الموضوع.



أنشطة الذكاء الجسمي/الحركي

يستطيع المعلم استخدام إستراتيجيات الذكاء الجسمي الحركي وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تعزيز تعلّم التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة؛ بطرائق عديدة، منها:

١- يقوّم المعلم فهم التلاميذ وتمثّلهم لبعض المهارات التي تمّ تناولها في الدرس، من خلال إستراتيجية (خرائط الجسم)، كأن يقف على إدراكهم للمشاعر العاطفية الواردة في النصّ (الحزن، الفرح، التشاؤم، الغضب)، فيطلب منهم التعبير عنها بحركات الجسم وإيماءاته، ثم مناقشة زملائهم فيها.

٢- يستعين المعلم ببعض (المواد اللمسية)، كنشاط إثرائي، فيطلب من التلاميذ أن يجمعوا بعض المعلومات حول جهاز يستخدمونه في المنزل ، ويكون مرتبطاً بموضوع الدرس، فيدوّنون هذه المعلومات في كرّاساتهم؛ لعرضها في الحصة القادمة.



أنشطة الذكاء المكاني/البصري

يمكن أن يوظّف المعلم إستراتيجيات الذكاء المكاني البصري وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تعزيز مهارات القراءة والكتابة؛ من خلال أساليب متعددة، منها:

١- يقوّم المعلم فهم التلاميذ لعناصر أحد مجالات الكتابة ومهاراته؛ من خلال تكليف التلاميذ برسم مخطّط بصري (خريطة مفاهيم) على الورقة، أو على السبورة، واستخدام الألوان في تمييز هذه العناصر.

٢- يكلّف المعلم التلاميذ بكتابة ورسم لوحات إرشادية عن بعض "السلوكيات الخاطئة" مثلاً، كالتدخين، والتحدّث أثناء إلقاء المعلم الدرس، وتحطيم أثاث المدرسة؛ مستخدمين (الألوان والصور) المختلفة فيها.

٣- يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ جمع بعض (الصور والرسوم) المرتبطة بموضوع الدرس، كنشاط إثرائي؛ لعرضها على التلاميذ في الصف في الحصة القادمة.



أنشطة الذكاء الموسيقي

يمكن أن يوظّف المعلم إستراتيجيات الذكاء الموسيقي وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تدريس القراءة والكتابة بطرائق متعددة، من أمثلتها:

١- إعادة (غناء وتلحين) نشيد أو قصيدة شعرية تمّ تناولها، بصورة فردية أو جماعية؛ لتعزيز بعض مهارات القراءة والوقوف على نموّها لدى التلاميذ، كمهارة تنغيم الألفاظ وتمثيل المعنى، وكذلك مهارات النطق المختلفة.

٢- يكلّف المعلم التلاميذ بجمع الأسطوانات و(الأغاني المسجلة) "من المنزل أو الأصدقاء"؛ بحيث تتمحور حول موضوع سبق تناوله في أحد الدروس، كموضوع "حبّ الوطن والاعتزاز به".

٣- يستطيع المعلم أن ينمّي ويعزّز ميول التلاميذ الأدبية، ورغبتهم في قراءة الشعر وجمعه؛ عن طريق بعض الأنشطة الإثرائية، مثل:

٤- تكليف التلاميذ بالرجوع إلى المكتبة؛ لجمع بعض الأبيات التي تلتقي مع معاني الأبيات السابقة المتناولة، ثم غنائها أو إلقائها في الحصة القادمة.

٥- توجيه التلاميذ إلى العودة إلى أحد كتب الأدب، أو ديوان أحد الشعراء، وكتابة لمحة عن حياته، وبعض أشعاره المرتبطة بموضوع الدرس؛ لإلقائها ومناقشتها في حصة تالية.



أنشطة الذكاء الاجتماعي

يستطيع المعلم استخدام إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تعزيز تعلّم التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة؛ بطرائق كثيرة، من أمثلتها:

١- توزيع بطاقة (تقويم جماعي) على التلاميذ؛ بحيث تتناول قياس تعلّم التلاميذ واكتسابهم المهارات المنشودة في الدرس، فيتعاون التلاميذ، كلّ في مجموعته، على حلّ أسئلة البطاقة الجماعية والإجابة عنها، ثم مناقشة الإجابات وتعزيز المجيدين أفراداً ومجموعات.

٢ - تكليف التلاميذ بزيارة المكتبة في جماعات، للكتابة وجمع المعلومات المرتبطة بموضوع ما، كنشاط إثرائي؛ بحيث يتناول كلّ فرد في المجموعة جزءاً من الموضوع للبحث فيه، ثم تُجمع هذه الأجزاء والمعلومات وتناقش، ويقوم أحد أفراد المجموعة بكتابة موضوع متكامل منها؛ ليكون على أفضل صورة ممكنة.

٣ - تعزيز ميول التلاميذ، ومهارات التعاون لديهم، في الموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية، ككتابة الرسالة مثلاً؛ من خلال تكليف كلّ تلميذ بكتابة رسالة إلى زميله، يحدّثه فيها عن قضية ما، أو يدعوه إلى أمر ما، مع مراعاة العناصر والمهارات المرتبطة بمجال كتابة الرسالة.



أنشطة الذكاء الشخصي

يمكن أن يوظّف المعلم إستراتيجيات الذكاء الشخصي وأنشطته التقويمية والإثرائية، في تعزيز مهارات القراءة والكتابة؛ باتّباع بعض الإجراءات والممارسات، منها:

١ - يتيح المعلم للتلاميذ الفرصة في اختيار الموضوعات التي يريدون الكتابة فيها، على أن تراعى العناصر والمهارات المتضمّنة في الدرس، وفي غيره من الدروس والموضوعات.

٢ - يكلّف المعلم التلاميذ بالرجوع إلى المكتبة، أو أحد الكتب التي تناولت الموضوع المطروح، سواء ورد في القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو في أحد كتب الأدب ودواوين الشعراء، موظّفاً طريقة (البحث والاستقصاء الفردي).

٣ - يقوّم المعلم أداء التلاميذ في الكتابة، ومدى تمكّنهم من مهاراتها المختلفة، باستخدام أنشطة (الكتابة الفردية)؛ حيث يطلب من التلميذ أن يكتب بأسلوبه الخاصّ فقرة، مستعيناً بخبراته السابقة، كأن يصف مكاناً زاره، وتربطه به ذكريات جميلة.

٤ - يستخدم المعلم طريقة (تحقيق الذات)؛ من خلال الأنشطة الآتية:

- يمكن أن يعزّز المعلم ميول التلاميذ واكتسابهم المهارات؛ من خلال الأنشطة المكتبية في البحث والقراءة، ثم الكتابة حول ما قرأ التلاميذ، لذلك ينبغي مراعاة الجوانب الإثرائية المرتبطة بها، والإشراف على بعض أنشطتهم المكتبية والبحثية.
- يكلّف المعلم التلاميذ بكتابة موضوع ما تحت إشرافه، بحيث يصحبهم إلى المكتبة، ثم يتيح لهم فرصة جمع المعلومات، والبدء بكتابة مسوّدة الموضوع، ومناقشتها شفوياً، ثم الكتابة النهائية للموضوع، وقراءة بعض الموضوعات في المكتبة أمام التلاميذ.

n

الصفحة

الإهداء ٥
المقدمة ٧

الفصل الأول

اللغة العربية واتجاهات تعليمها ١٣

مفهوم اللغة العربية ١٥
مهارات اللغة العربية وفنونها ١٨
أهداف تعليم اللغة العربية ٢٢
أسس ومبادئ تعليم اللغة العربية على ضوء الاتجاهات المعاصرة ٢٤

الفصل الثاني

تعليم القراءة والكتابة ٢٧

أهمية القراءة والكتابة ٢٩
أهداف تدريس القراءة والكتابة ٣٣
اتجاهات التكامل في تعليم القراءة والكتابة ٣٥
واقع تدريس القراءة والكتابة وصعوباته ٤٠

الفصل الثالث

مهارات القراءة............................ ٤٧

اللغة ومهارات القراءة ٤٩
مفهوم القراءة ٥٢
مهاراتها القراءة العامة ٥٤
مهارات القراءة النوعية ٥٧

الصفحة

أولاً- مهارات القراءة الجهرية ٥٧
ثانياً- مهارات القراءة الصامتة ٦٠
القراءة والفهم القرائي ٦١
مستويات الفهم القرائي ومهاراته ٦٢
طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي ٦٦

الفصل الرابع

مهارات الكتابة ٧١
اللغة ومهارات الكتابة ٧٣
مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي ٧٦
مهارات الكتابة العامة ٧٧
الكتابة بين الوظيفية والإبداعية ٨١
أولاً- الكتابة الوظيفية ٨٢
ثانياً- الكتابة الإبداعية ٨٧
طبيعة عملية الكتابة ٩٠
اتجاهات تعليم الكتابة ٩٣
أولاً- الاتجاه التقليدي ٩٤
ثانياً- اتّجاه عملية الكتابة ٩٦
نموذج مقترح لتطوير الأداء الكتابي ١٠٢

الفصل الخامس

الميول نحو القراءة والكتابة ١٠٧
مقدمة ١٠٩
مفهوم الميل نحو القراءة والكتابة ١١٠
علاقة الميل نحو القراءة والكتابة بالدافعية والاتجاه ١١١
مكوّنات الميل نحو القراءة والكتابة ١١٧
١- السمة العامة للميل ١١٧
٢- العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة ١١٨
٣- المكوّنات المعرفية والعاطفية للميل ١١٩

الصفحة

أهمية الميول في تدريس القراءة والكتابة ١٢١
العوامل المؤثّرة في الميل نحو القراءة والكتابة: ١٢٤
أولاً – العوامل الذاتية ١٢٤
ثانياً – العوامل الخارجية ١٢٦
دور إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة والكتابة ١٢٨

الفصل السادس

التطبيقات التربوية الحديثة لنظريات الذكاء ١٣٣
مقدمة ١٣٥
نظريات الذكاء "رؤية تاريخية" ١٣٦
مفهوم إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ١٤٣
توصيف الذكاءات المتعددة الأساسية ١٤٥
تحديد إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ١٤٨
أسس نظرية الذكاءات المتعددة ومبادؤها ١٥١
محكّات نظرية الذكاءات المتعددة ومعاييرها ١٥٣
أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية ١٥٦
التقويم على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ١٦٠

الفصل السابع

إستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة ١٦٣
مقدمة ١٦٥
إستراتيجيات الذكاء اللغوي ١٦٦
إستراتيجيات الذكاء المنطقي ١٧٠
إستراتيجيات الذكاء الحركي ١٧٣
إستراتيجيات الذكاء المكاني ١٧٥
إستراتيجيات الذكاء الموسيقي ١٧٩
إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي ١٧٩
إستراتيجيات الذكاء الشخصي ١٨٣

الصفحة

الفصل الثامن

إستراتيجيات تقويم القراءة والكتابة ١٨٧

مقدمة ١٨٩

أولاً- التقويم القبلي ١٩٠

- اختبار القراءة و بطاقة ملاحظة الأداء......................... ١٩١

- اختبار الفهم القرائي ١٩٤

- اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي ١٩٨

- مقياس الذكاءات المتعددة ٢٠٤

- مقياس الميول نحو القراءة والكتابة ٢٠٦

ثانياً- التقويم البنائي ٢٠٩

- إستراتيجيات التقويم الأصيل ٢٠٩

- إستراتيجيات التقويم الذاتي وتقويم الأقران ٢١٦

- إستراتيجية تقويم ملفات الإنجاز ٢٢١

ثالثاً- التقويم النهائي ٢٢٤

المراجع العربية والأجنبية ٢٢٥

الملاحــق ٢٣٥

الملحق (١) اختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء ٢٣٦

الملحق (٢) اختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي) ٢٤٠

الملحق (٣) اختبار الكتابة الوظيفية والإبداعية ٢٥٢

الملحق (٤) مقياس الذكاءات المتعددة ٢٦٨

الملحق (٥) مقياس الميول نحو القراءة والكتابة ٢٧٤

الملحق (٦) نماذج من الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات القراءة والكتابة استناداً إلى إستراتيجيات الذكاءات المتعددة. ٢٧٨

الطبعة الأولى / ٢٠١١

عدد الطبع ١٠٠٠نسخة





www.syrbook.gov.sy
مطابع وزارة الثقافة - الهيئة العامة السورية للكتاب - ٢٠١١م

سعر النسخة ٢٣٠ ل.س أو ما يعادلها